



Psicologia: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Roazzi, Antonio; Federicci B., Fabiana C.; Wilson, Margaret
A Estrutura Primitiva da Representação Social do Medo
Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 57-72
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18814105>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

A Estrutura Primitiva da Representação Social do Medo

Antonio Roazzi¹

Universidade Federal de Pernambuco

Fabiana C. B. Federicci

Universidade Federal de Pernambuco

Margaret Wilson

University of Canterbury, Inglaterra

Resumo

O estudo aborda a questão metodológica que caracteriza a pesquisa na área das representações sociais. Especialmente, discute-se no problema da verificação empírica do consenso que uma representação possui por um determinado grupo social. A preocupação metodológica foi abordada em um estudo cujo objetivo era reconstruir a trama primitiva da representação do medo em crianças de sete a dez anos de idade com experiências sócio-culturais diferentes (escolas particulares e orfanatos). O interesse principal era analisar o papel da experiência na construção deste tipo de representação. Primeiro, com um grupo de 30 crianças, foi coletada a informação da representação, entendida como meio de acesso ao campo da representação (método da associação livre (pedia-se para que as crianças expressassem de maneira livre o que pensavam quando ouviam a palavra medo). A partir deste levantamento foram selecionadas 15 palavras entre as mais evocadas pelo grupo. Em seguida, foi investigado o nível de consenso da representação social do medo através da técnica não-verbal de ordenação. Um segundo grupo de 58 crianças, foi solicitado a pensar sobre as 15 palavras que estavam representando o medo e ordená-las em grupos em função de estarem mais ou menos associadas com a sensação de medo. Os dados foram analisados por métodos estatísticos multidimensionais apontaram para a existência de similaridades e diferenças no nível de consenso dos diferentes grupos de crianças comparados em relação à representação social do medo. A partir desses resultados, reconstruiu-se o significado e a atitude geral das crianças em relação ao medo. Estes resultados são discutidos em particular, os problemas metodológicos no estudo das representações sociais, especificamente no que se refere ao objetivo do nível de consenso no estudo destas.

Palavras-chave: Medo; representação social; emoção; cultura; técnica não-verbal de classificação.

Primitive Structure of the Social Representation of Fear

Abstract

This study examined a methodological approach to research on social representations. The approach was based on the validation of the possibility that a representation has a consensus among a certain social group. This is illustrated in a study that aimed at revealing the structure of the social representation of fear among children aged seven to ten years old, with different social and cultural backgrounds (private schools and orphanages). The main interest was the role of social background in establishing this kind of representation. First, with a group of thirty children, information about the representation was collected through a free association method, which consisted of asking them what they thought of when the word 'fear' was evoked. From this information, fifteen kinds of fears were selected. Then, a second group of 58 children was asked to think about the 15 words and to sort them into groups according to how much they were associated with the feeling of fear. The data were analyzed by multidimensional statistical methods, pointing to the existence of similarities and differences in the level of consensus of the different groups of children compared in relation to the social representation of fear. From these results, the meaning and the general attitude of the children in relation to fear were reconstructed. These results are discussed in particular, the methodological problems in the study of social representations, specifically in relation to the objective of the level of consensus in the study of these.

A pesquisa sobre as representações sociais encontra-se em um momento de indagação. Ela busca uma reflexão sobre si mesma, sobre questões metodológicas e principalmente sobre como produzir conhecimentos que representem a globalidade do problema. As representações sociais, por serem um elo de ligação entre o real, o psicológico e o social, são capazes de estabelecer conexões entre a vida abstrata do saber, das crenças e a vida concreta do indivíduo em seus processos de troca com os outros. Sendo assim, o estudo das representações sociais significa tentar compreender não somente o que as pessoas pensam de um objeto, cujo conteúdo possua um valor socialmente evidente e relevante, mas também como e porque o pensam daquela forma. Nesta perspectiva, emerge, de forma nítida, o papel do significado dos processos de simbolização e da atividade cognitiva em relação ao sentido que o mundo externo assume ao nível da vida psíquica.

Este nosso artigo procura ir de encontro a estas preocupações e, a partir de um questionamento das metodologias utilizadas na área das representações sociais, visa verificar a hipótese do consenso das representações (Roazzi, 1999a). Qual o nível de consenso acerca dos significados relativos à natureza social da representação social? Qual o nível de consenso ou o compartilhar do qual uma determinada representação é objeto, em um determinado grupo ou grupos, que possibilite assim, comparações entre as representações que grupos diferentes fazem de um mesmo objeto (e.g., Galli & Nigro, 1986; Le Bouedec, 1979; Monteiro & Roazzi, 1987; Nigro & Galli, 1988; Roazzi, 1999a; Roazzi, 1999b; Roazzi & Monteiro, 1991, 1995; Roazzi, Federicci & Carvalho, 1999)? É preciso lembrar também que as representações sociais, como as teorias científicas, as religiões e as mitologias, são sempre as representações de algo e de alguém (Moscovici, 1984). Nesta perspectiva, o presente estudo preocupou-se em examinar se crianças com experiências diversas têm compreensões diferentes

especialmente do fato de que as emoções e suas formas de expressão mudam no decorrer da vida. O que é a causa de uma série de mudanças? Por exemplo, mudanças (1) na situação ou no contexto da emoção; (2) no comportamento instruído pelas emoções; (3) nos tipos de expressões da emoção; (4) nos mesmos estados emocionais que tornam mais sofisticados no decorrer do desenvolvimento; e (5) nas mudanças nas normas sociais, socialização das expressões emocionais (Roazzi, 1984; Campos, 1983; Ekman, 1972, 1985; Oster, 1979; Feldman, 1982; Gnepp & Miller, 1979; Plutchick, 1980; Sherer & Ekman, 1979).

Nas últimas décadas, o estudo das emoções, de um período de esquecimento, vem sendo retomado sob uma nova dimensão. Este ressurgimento foi influenciado por uma série de descobertas da pesquisa, especialmente nas áreas do desenvolvimento cerebral - lateralização hemisférica (Ellis & Satz, 1983; Gazzaniga & Le Douarin, 1983; Hassler, 1990; Ross, 1981), do desenvolvimento animal - estudos etológicos - (Goodall & Harlow, 1971; Mason, 1961; Miller, Banks & Ogawa, 1966; Miller, Banks & Ogawa, 1966) e das expressões das emoções humanas - linguagem e comunicação não verbal (Buck, 1975, 1984; Savin, Miller & Caul, 1969). Mas, apesar das importantes contribuições produzidas neste âmbito, ainda encontra-se bem longe de estar estabelecida a definição de seus conceitos básicos.³ A área encontra-se somente em seu estágio inicial de foco de análise e da definição das diferenças teóricas do processo evolutivo que conduzem a uma compreensão de emoções sociais. Há também divergências tanto sobre a mar

emoções, como na maneira de entender o comportamento humano.

Nesse quadro geral de elaboração de novas perspectivas teóricas, quando se enfrenta a questão relativa à classificação das teorias psicológicas sobre as emoções, é possível reconhecer duas grandes categorias que se definem a partir da ausência ou da presença do fator cognitivo, ou melhor, da independência/dependência das emoções do cognitivo. Nos últimos anos, o papel desempenhado por este fator no estudo das emoções tem se tornado amplamente investigado e discutido na literatura: quais as bases cognitivas dos inúmeros aspectos da dimensão emocional?

Esta preocupação em estabelecer conexões entre cognitivo e emocional é expressa por Mandler (1982) nesta citação: “As emoções da criança, assim como as do adulto, são construídas a partir de uma variedade de eventos, incluindo aqueles de natureza cognitiva e visceral, de estruturas inatas e aprendidas e de sinais culturais e idiossincráticos. Como a abordagem construtivista tem vivificado os estudos contemporâneos sobre a linguagem, a memória e a percepção, então esta abordagem aplicada para o estudo das emoções poderia permitir novas descobertas em relação ao desenvolvimento da criança.” (p.343)

As evidências empíricas e as teorias cognitivas sobre as emoções, de acordo com as quais as atividades cognitivas participam de maneira substancial na gênese e estruturações das emoções (ver Amerio, 1986a; 1986b; 1987; Amerio & Di Lauro, 1985; Ausebel & Sullivan, 1983; Garcia, 1992; Lewis, 1992; Michalson & Lewis, 1985; Orthony, Clore & Collins, 1988; Reissland, 1985; 1988; Russell, 1989; Schwartz & Trabasso, 1984; Stein & Levine, 1989; Trentin, 1988; Wimmer & Perner, 1983) constituem um importante ponto de partida para tentar iniciar um discurso sobre estas em uma perspectiva sócio-psicológica (e.g., Gnepp, 1983; Lewis & Saarni, 1985; Saarni, 1989). Uma abordagem do tipo psicossocial

cujas finalidades é investigar a perspectiva psicossocial, tendo em vista as representações sociais.⁴ Este trabalho, que, apesar do medo ter sido o tema das investigações (e.g., Kagan, 1975; Oliverio Ferraris, 1977; 1980; 1982), quase inexistentes pesquisas sobre a trama primitiva do medo em uma perspectiva cognitiva. Uma única investigação de maneira exploratória, sob esta perspectiva, a de Nigro e Gnepp (1985) estavam interessados, em estudar o estabelecimento da caracterização das crianças e, em seguida, de uma caracterização em função das diferenças das mesmas. Neste sentido, consistiu em comparar crianças entre dez e 14 anos de idade em contextos sociais diferentes: crianças em contexto urbano e crianças que vivem na Itália). Tal investigação foi realizada através de três tipos de técnicas básicas: a técnica diferencial semântico e as aversões.

Os resultados, tratados sob a forma de correspondências binárias, mostraram diferenças significativas entre os dois grupos em relação à representação social do medo. Em particular, as crianças que viviam em contexto urbano que viviam em contexto rural. O estudo do medo que têm emergido, especialmente o conhecido na literatura na área das crianças italianas (Oliverio Ferraris, 1980; Senatore, 1986). O dado mais interessante encontrada entre os vários contextos de distância-proximidade emotiva são os dois tipos. Por exemplo, ‘medo do tipo simbólico, com o medo de ‘ficar só’. Por sua vez, o ‘medo do tipo de maneira nítida do ‘medo da

ao ‘medo da droga’ em uma relação de causa/efeito. Enfim, outro dado muito interessante foi a constatação de que o ‘medo do filme de terror’ é capaz de evocar uma série de outros medos, provavelmente pelo fato de representar uma síntese de diferentes medos.

Este estudo apresenta-se muito interessante, especialmente pelo seu caráter heurístico e pela nova perspectiva que aponta para o estudo do conteúdo emocional do medo. De toda maneira, apresenta também limitações devido aos tipos de técnicas utilizadas com crianças, as quais são apontadas pelos próprios autores. Contudo, também estão sendo realizados estudos de tipo qualitativo na mesma área, para que se tenha acesso a informações mais ricas.

Esta investigação insere-se nas mesmas preocupações apontadas por Nigro e Galli (1988), e tenta o papel de reconstruir a trama primitiva da representação social do medo, planejou-se uma investigação cujo objetivo era, em primeiro lugar, ampliar o campo de conhecimento deste tipo de representação em crianças, utilizando procedimentos mais apropriados para esta faixa etária, enfatizando técnicas não verbais na avaliação de dados. E, em segundo lugar, além de reconstruir em um outro contexto nacional, o Brasil, investigar objetivamente a representação social do medo a partir de uma comparação entre grupos de crianças que apresentam experiências sócio-culturais muito mais acentuadas do que as investigadas no estudo de Nigro e Galli, isto é, crianças de nível sócio-econômicos e experiências familiares diferentes.

Estudo

A investigação dividiu-se em duas fases. Na primeira, foi levantado o componente “informação da representação” (entendido como meio de acesso ao campo das representações) através do método ou técnica da associação livre em uma amostra de crianças de escola particular e de orfanato. Solicitava-se às crianças que

Scalogram Analysis) das classificações livres de crianças de escola particular, explorando a regionalização dos quinze itens e a relação com o item medo. Em um segundo momento, a Análise dos Menores Espaços (*SSA*, *Analysis* ou *Similarity Structure Analysis*) de Shepard, dirigida (associação dos quinze itens) objetivou-se entender, com mais detalhes, as relações entre estas regiões, tanto em crianças de escola particular como em crianças de orfanato.

Questão Metodológica

O objeto de estudo desta pesquisa, em sua investigação, revela principalmente uma questão metodológica, que precisa de esclarecimentos introdutórios sobre o que nortearam esta nossa preocupação, e que orientaram o planejamento do estudo desta forma a fim de dar mérito do estudo em si. De fato, a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, em grande parte, influenciada não somente por teóricas a sua forma de coletar e analisar dados, mas principalmente pelas técnicas analíticas utilizadas para lidar com eles. Dois fatores principais limitaram a escolha dos métodos de análise: 1) a natureza qualitativa dos dados, que requereria o uso de estatística não-paramétrica; e, 2) a natureza do estudo, que necessitava de procedimentos que mantivessem a integridade dos dados. Embora toda a gama de análises multidimensionais tenham demonstrado ser bem adequada para lidar com estas duas exigências (Shepard, 1962; Schiffman, 1971; Young, 1981; Shye, 1978; Shepard, 1962; Torgerson, 1952, 1958).

Dado que estes tipos de análises envolvem processos de categorização, adotando-se técnicas não verbais, que encontram suas raízes na própria psicologia, especialmente em

Tajfel (1981) afirma: “O papel da categorização em percepção e em outras atividades cognitivas tem desempenhado, durante muitos anos, um papel fundamental na formulação de teorias em psicologia” (p. 305). Esta compreensão, da forma como as pessoas categorizam e atribuem conceitos a estas categorizações, é uma questão central para que se possa compreender o comportamento humano. Qual a natureza dos conceitos que as pessoas formulam e como estes são organizados em sua relação com o mundo com o qual está continuamente em interação?

Um dos procedimentos para explorar a forma como as pessoas categorizam e elaboram sistemas de classificação, é o Procedimento de Classificações Múltiplas. Esta metodologia de investigação se desenvolve a partir dos procedimentos de categorias-próprias de Sherif e Sherif (1969) e das tarefas de classificação usadas por Vygotsky (1934). Este procedimento vem se consolidando como metodologia apropriada para pesquisa de sistemas conceituais em várias áreas da psicologia, como, por exemplo, a Psicologia Social (Eckman, 1975; Tajfel, 1981) e a Psicologia Ambiental (Canter & Comber, 1985; Groat, 1982; Ward & Russell, 1981; Wilson & Canter, 1990).

O Procedimento de Classificações Múltiplas está em contraste com a maioria das investigações psicológicas do passado que utilizam técnicas analíticas que assumem uma dimensionalidade e, portanto, não permitem descobrir formas categóricas não pressupostas de construção do mundo. O Procedimento de Classificações Múltiplas sublinha o aspecto qualitativo, não somente das categorias, mas também da construção do sistema de classificação que os indivíduos utilizam para se relacionarem no mundo complexo no qual vivem.

Este sistema é, assim, por excelência, um método que permite a exploração de sistemas conceituais tanto no aspecto individual, como de grupo. De fato, classificar, categorizar, convencionalizar, são faces de um mesmo processo que permite a todos saber o que denota o que,

forma como as pessoas classificam um fenômeno, ou estático ou dinâmico em natureza; ao contrário, este varia em forma e intensidade, dependendo da situação e do contexto.

Este sistema não é novo (Bass, 1956; Miller, 1956). Por exemplo, Austin (1956) já apresentou um método para explorar a natureza dos conceitos, como estas designavam categorias, além de inúmeras pesquisas, particularmente o estudo do processo de atribuição de valores de Szalay e Deese (1978), e um trabalho que envolve dados sobre a profundidade do que pressupostos, existe uma tendência com as pessoas em seus procedimentos de respeito às habilidades de pensamento sobre o mundo e suas experiências.

No caso de classificações múltiplas, a classificação de elementos requer basicamente que este indique a qual categoria a certos elementos se referem características que estes possuem e nenhuma exigência é feita quanto à classificação. No caso de classificação única, se, então, o critério da classificação é o número de elementos em cada grupo etc., são decisões do experimentador. Assim uma das vantagens do procedimento é a possibilidade de o sujeito na sua tarefa de classificar elementos apresentados; o sujeito classifica diversos elementos através dos critérios formulados por ele mesmo, o experimentador. Nesse procedimento, nas entrevistas, o entrevistado

Em face da relevância deste processo de classificação, esta investigação estará baseada nestes princípios, tendo como objetivo estudar a forma como a emoção do medo se estrutura em crianças. Portanto, um procedimento de investigação que permita estudar os sistemas conceituais é fundamental. Através de estudos destes sistemas conceituais, dos conjuntos de regras que as pessoas utilizam para classificar situações, personagens e eventos, torna-se possível desvendar o significado de como o medo se estrutura em crianças.

Método

Participantes

Fase 1

Estudo de associação livre: nesta primeira fase participou um total de 40 crianças entre sete e dez anos de idade, igualmente distribuídas por cada faixa etária por ambos os sexos. Destas, 20 freqüentavam uma escola particular e 20 estudavam em um orfanato dirigido pelo governo estadual. A idade média dos dois grupos foi 8,3 e 8,5, respectivamente.

Fase 2

Estudo de classificação livre e dirigida: a amostra de crianças entrevistadas nesta segunda fase foi de 58 crianças entre sete e dez anos de idade, também distribuídas por faixa etária, por ambos os sexos. Destas, 30 freqüentavam uma escola particular e 28 estudavam em um orfanato (o mesmo orfanato citado acima). A idade média dos dois grupos foi 9,4 e 8,9, respectivamente.

Material

O material para a investigação consistia em 15 cartões de 3x4 cm., cada um contendo a inscrição de um item daqueles selecionados por estarem freqüentemente mais associados com a palavra-estímulo *medo*. Estas palavras-estímulo estão apresentadas na primeira parte dos resultados. No caso da classificação livre era também apresentado um cartão com a palavra medo.

Procedimentos

Associação livre

As crianças eram entrevistadas individualmente para obter informações, assim como para controlar a orientação positiva ou negativa das crianças em relação ao medo, pedia-se para que elas expressassem o medo livre, o que passava em suas mentes quando ouviam a palavra-estímulo medo. A partir do levantamento selecionados quinze itens que eram mais associados ao medo indicados pelas crianças. Os itens e porcentagens de associação (em parênteses) estão apresentadas na tabela 1.

Estes quinze itens foram, em seguida, utilizados para uma tarefa de classificação para reconhecer o significado semântico e a estrutura da emoção medo.

Classificação livre

A tarefa de classificação múltipla consistia em apresentar ao sujeito que apresentasse suas idéias e associações sobre um assunto, utilizando vários elementos relacionados agrupados ou separados, de acordo com o critério em função de diversos critérios e critérios de classificação múltipla das classificações, onde o sujeito classificava os mesmos elementos considerando aspectos diferentes. Este procedimento permite uma compreensão multifacetada de um objeto ou evento (Guttman, 1968; Kruskal, 1964).

Em uma primeira fase, os itens eram apresentados livremente, ou seja, o experimentador apresentava o item livre para classificar os vários itens de acordo com o critério que decidisse. Em seguida, o experimentador estabelecia o critério da classificação. Se o sujeito demonstrasse alguma dificuldade com o procedimento, o experimentador apresentava exemplos a partir de outros tipos de animais. Por exemplo, apresentava ao sujeito três animais diferentes e perguntava que aspecto dois animais tinham em comum e poderiam ter em comum que os tornavam diferentes de um terceiro animal.

“Considere, por exemplo, que nós tenhamos três animais diferentes, um gato, um cachorro e um coelho. O gato e o cachorro têm algo em comum que os torna diferentes de um terceiro animal.

característica em comum, quais você colocaria junto e qual seria o diferente dos outros dois?”⁵

Então, por exemplo, se o sujeito colocasse o cavalo e o leão juntos, distinguindo-os do urubu, ou distinguindo o cavalo do urubu e do leão, pedia-se a ele para explicar a razão do agrupamento (ambos não voam, ou ambos são carnívoros, ou ambos têm pele e assim por diante). O objetivo era evidenciar o critério usado pelo sujeito.

Na classificação livre, que sempre antecedia as dirigidas, explicava-se ao sujeito o que era solicitado, isto é, a classificação das palavras-estímulo ou cartões em grupos de modo a termos, em cada grupo, elementos semelhantes ou que se conjuguem para um determinado fim. A criança era deixada livre para formar os grupos e alocar quantas palavras-estímulo ela quisesse em cada grupo, como também podiam formar quantos grupos quisessem. Após o agrupamento, o investigador tomava nota do conteúdo do grupo e os números de palavras-estímulo alocados em cada um. As instruções para a classificação livre eram as seguintes:

“Eu estou desenvolvendo um estudo sobre o que as pessoas pensam sobre determinadas palavras e o que estas palavras fazem pensar e sentir. Então, eu estou pedindo a várias pessoas escolhidas ao acaso que analisem as seguintes palavras e que as ordene em grupos, de tal forma que todas as palavras em cada grupo sejam parecidas umas com as outras em um determinado aspecto e diferentes das palavras dos outros grupos. Você pode separar as palavras em quantos grupos quiser e colocar quantas palavras quiser em cada grupo. O que importa é sua opinião.

Depois eu vou pedir para você me dizer quais as suas razões para fazer estas ordenações ou classificações e vou pedir que as faça de novo considerando outros critérios ou princípios (ou aspectos). Se você tiver alguma dúvida, pode me perguntar a qualquer momento.”

Finalizada a classificação, o investigador pedia ao sujeito para observar bem a formação dos grupos e verificar se estava satisfeito com a colocação das palavras em cada grupo.

“Você está contente com estes grupos e com as palavras em cada grupo? Se quiser, pode mudar estas palavras entre os grupos até estar

classificar as palavras-estímulo associadas com a sensação de medo. Estas classificações era a seguinte:

“Agora, eu quero que você ordene as palavras e, como antes, as classifique em grupos. Desta vez eu vou te dizer o critério pelo qual as palavras devem ser agrupadas. Em primeiro lugar, gostaria que você ordene as palavras de modo que as palavras escritas nestes cartões e que as palavras estejam mais associadas com o medo. Quais das palavras abaixo estão, na sua opinião, mais associadas com esta sensação. Quais estão menos associadas? Mais especificamente, em que grupos você as colocaria em vários grupos dependendo do grau de associação com esta sensação.”

Para a execução desta classificação, o sujeito colocava em ordem decrescente as palavras que diferiam entre si pelo tamanho do grupo. Cada palavra representava um grau de associação com o medo. Sendo assim, as palavras eram agrupadas de acordo com os seguintes critérios: palavras muito associadas com o medo; palavras muito associadas com o medo; palavras muito associadas com o medo; palavras muito associadas com o medo; palavras muito associadas com o medo; palavras muito associadas com o medo; palavras muito associadas com o medo; palavras muito associadas com o medo; palavras muito associadas com o medo; palavras muito associadas com o medo.

Tal procedimento era feito com o sujeito, principalmente as crianças, que delas não sabiam ler. Então, o investigador lia para o sujeito o conteúdo de cada grupo e o sujeito pudesse classificá-lo.

Considerações sobre o Tipo

Como nesta investigação o objetivo era determinar a forma como os dados se organizam, o método de análise mais adequado para a classificação executada. No caso de uma classificação mais adequada é a Análise de Espaço Vetorial - MSA (Multidimensional Scaling) e a Análise de Espaço Vetorial - SSA (Smallest Space Analysis).

formar diferentes grupos de itens não implica necessariamente uma diferença quantitativa de mais para menos dos grupos.

A matriz de dados analisada pelo MSA é retangular e mostra os itens em linhas e as categorias dos sujeitos em colunas; é também chamada de um escalograma. Essa distribuição significa que os itens são tratados como a população de pesquisa. Isso é o que Zvulun (1978) chamava de distribuição multivariada de observações, quando existe uma designação simultânea de categorias para uma dada população em um grupo de itens: “O MSA cria uma representação geométrica da distribuição multivariada (escalograma) levando em consideração as inter-relações entre os itens. Entretanto, não é feita nenhuma exigência *a priori* na distribuição das características dos itens ou na relação entre eles” (Zvulun, 1978, p. 240).

O programa de computador basicamente analisa a configuração de todas as categorias designadas para cada item (*structuple*) e as representam em um espaço geométrico; cada *structuple* é designada por um ponto. O MSA separa o espaço em regiões de tal maneira que todos os itens de um *structuple* (pertencente a uma categoria) localizem-se em uma mesma região. O MSA não leva em consideração as frequências; um *structuple* comum a dez sujeitos é mostrado como apenas um ponto. No que diz respeito a configuração geométrica, Zvulun (1978) explica que “O MSA cria um espaço multidimensional onde ‘*structuples*’ são representadas como pontos, os itens como as partições e as categorias dos itens como as regiões das partições” (p. 240).⁶

De acordo com Zvulun (1978), é a melhor maneira de explorar o espaço geométrico resultante, onde os itens

são postos comparando as partições e as categorias assinaladas para cada uma dos itens e em termos da teoria que se refere às relações (neste caso, entre os itens).

Análise da Estrutura de Similaridade

A Análise da Estrutura de Similaridade em Menores Espaços - (SSA – “*Similarity Analysis in Smallest Space Analysis*”) foi escolhida para as classificações dirigidas. De forma muito simples, o SSA é basicamente um escalonamento não métrico, onde o princípio fundamental é a proximidade; quanto mais semelhantes as categorias em termo de como são definidas, o mais próximas estarão relacionadas empiricamente, ou seja, em termos de dizer, ‘regiões de contigüidade’ e ‘regiões de descontinuidade’ (Bailey, 1974). Em outras palavras, o SSA representa os dados no espaço, onde o relacionamento entre as observações é determinado pelo inverso da distância entre os pontos; quanto mais perto os pontos, mais eles são relacionados. Assim, é possível se obter um mapa das variáveis onde os espaços geométricos de dimensionalidade baixa e a distância entre os pontos reflete o grau de proximidade entre eles de acordo com uma determinada medida de similaridade, permitindo, assim, que o pesquisador veja de um ponto de vista qualitativo a estrutura. Diferente do MSA, as classificações analisadas pelo SSA partem do pressuposto de existir uma diferença quantitativa de mais para menos entre os itens analisados.

A representação geométrica do SSA é feita em termos de relações entre os vários itens. Em nossa análise, os itens são palavras associadas com a estrutura de um programa de computador, basicamente a configuração das categorias designadas para cada item. As representações em um espaço geométrico de baixa dimensão o espaço em regiões de tal maneira que

⁶ De modo a analisar o gráfico produzido pelo MSA, é necessário observar um coeficiente de contigüidade e algumas regras gerais para ajudar a definir as regiões. O coeficiente de contigüidade é um aparato que permite a análise das distorções produzidas pelos programas de

pressupor similaridade sobre o significado das categorias com o mesmo número. Em nossa investigação, os quinze itens utilizados na classificação foram selecionados a partir de uma associação livre com a emoção medo. É de se supor, portanto, que eles estejam correlacionados de certa forma com o item medo. Assim, a configuração espacial de uma classificação livre dos quinze itens, mais o item medo, implica que a configuração do MSA, pela lógica que caracteriza sua forma de análise, seja de tipo *radex*, tendo no centro o item medo.

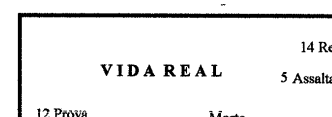
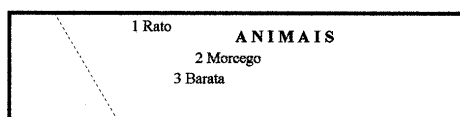
A Figura 1, mostrando o resultado do MSA baseado nas classificações livres das crianças de escola particular, confirma esta hipótese. Claramente três regiões bem distintas, em volta do item medo, localizado no centro, são facilmente identificáveis. O que se torna interessante é ver quais itens compõem estas regiões e como estas estão, não só relacionadas entre si, como também se relacionam com a região central ocupada pelo item medos. Na região superior, é possível observar uma primeira região composta pelos itens Rato, Morcego, Barata, e Sanguessuga. Esta região é toda composta por animais e, desta forma, chamaremos de Animais. Do ponto de vista da localização, é mais distante do item Medo e igualmente equidistante das outras duas regiões.

Na parte inferior, lado direito da Figura 1, é possível detectar uma outra região composta pelos itens Vampiro, Papafigo, Monstro, Fantasma, Bruxa e Diabo. Esta região é toda composta por seres que podem fazer parte do imaginário e do simbólico das crianças, dependendo de suas crenças. Nesta região, o item Vampiro encontra-se um pouco afastado dos outros, na direção da parte superior da Figura 1, ocupada pela região Animais, e de fato, o vampiro pode ser também considerado um animal. O importante é que esta região encontra-se bem mais

perto do item Medo do que a região inferior esquerda, oposto desta região, inferior esquerda, onde é possível observar uma outra região, composta pelos itens Morte, Assaltante e Revólver. Como é o fato de pertencerem ao mesmo grupo, portanto, iremos denominar Y.

Pela configuração espacial dos itens em relação ao item Medo, a região Animais encontra-se bem afastada deste. Ao mesmo tempo, as regiões Imaginários e Vida Real encontram-se bem próximas e de maneira equidistante do item Medo e igualmente distantes da região central.

Uma configuração similar de itens pode ser observada quando os resultados das classificações livres das crianças são apresentados para este grupo, são facilmente identificáveis e bem distintas em volta do item Medo, mas particularmente o grupo de itens Vida Real - o item Medo encontra-se bem próximo do item Medo, formado pelos itens que denominamos Y (Revólver, Assaltante, muito próximo do item Medo superior direita), o item Prova encontra-se bem próximo do item Medo. O item Doença encontra-se bem próximo da região Animais. As regiões Imaginários e Vida Real estão muito dispersos se comparadas com as outras duas regiões, localizadas na projeção. Os itens da região Imaginários (Sanguessuga e Morcego - e do grupo Y (inferior esquerda da projeção) encontram-se localizados muito próximos do item Medo. Estes últimos e



inferior direito da projeção. É interessante ressaltar como para as crianças de orfanato o item Doença está mais próximos dos itens Animais do que os itens Vida Real. Para as crianças de escola particular esta forte associação não é observada.

Classificação Dirigida

Na classificação livre, analisada através do MSA, explorou-se qual tipo de regionalização que os quinze itens iriam assumir e a relação destas regiões com o medo. Na classificação dirigida, o objetivo foi entender, mais em detalhes, a estrutura das relações entre estas regiões em dois grupos de crianças com experiência sócio-cultural diferente - escola particular e de orfanato. O tipo de partição das regiões analisadas através do SSA permite, tanto compreender qual o tipo de ordenação entre estas regiões e qual a direção destas, como evidenciar empiricamente diferenças e similaridades comparáveis entre os dois grupos de crianças na estruturação do medo.

Na Tabela 2 estão descritas as categorizações dos quinze itens realizados pelos dois grupos de crianças (médias, desvios-padrão e análise comparativa das médias através do teste estatístico Kruskal-Wallis). Observa-se que, de um modo geral, as médias dos itens são mais elevados no grupo das crianças de escola particular, do que no grupo das de orfanato. Percebe-se também que essas médias, numa visão global, assemelham-se. No entanto, alguns itens merecem destaque, como é o caso do item 'Papafigo', cuja média encontrada no grupo orfanato (4,00) é superior à encontrada na escola particular (3,60). O item 'Prova' possui a única diferença, entre

médias, significativa ($\chi^2 = 12,54$, $p < 0,05$). Neste caso, o valor encontrado para a média do grupo de orfanato (1,56) é inferior ao encontrado para o grupo de escola particular (2,64). Outros itens que também apresentaram diferenças altas entre as médias, semelhantes à encontrada no item 'Prova', mas que, de toda maneira, não foram consideradas significativas, são os itens 'Revólvo' e 'Morcego'.

Se forem consideradas as médias dos itens detectados nas projeções do MSA, o grupo com a média mais alta é do grupo de itens Seres Imaginários (média 3,83), seguida do grupo Vida Real (média 2,67) e enfim o grupo Animais (média 2,67).

Nas Figuras 3 e 4 são apresentados os resultados da classificação dirigida, analisada a partir de, respectivamente, para as crianças de escola particular e de orfanato. As matrizes de correlação entre os itens que produziram cada uma destas figuras são apresentadas, respectivamente, nas Tabelas 3 e 4. Em ambas as matrizes é possível observarmos a existência de uma estrutura de acordo com aquelas encontradas na análise de correspondência realizada com as crianças de escola particular. Quando os grupos, as regiões encontram-se divididas, com uma estrutura polar. Das três regiões analisadas, a que apresenta características mais parecidas com os grupos de crianças, apresentando os níveis mais altos entre os itens que compõem o medo, são os itens 'Papafigo' e 'Morcego' em ambos os grupos (ver Tabela 2 e 3).

Todavia, as regiões Seres Imaginários e Vida Real apresentam características que diferenciam os grupos. Para as crianças de orfanato

Tabela 2. Médias, Desvios-Padrão e Análise Kruskal-Wallis das Categorizações dos Itens por Grupo

Itens	Particular		Orfanato		Kruskal-Wallis	
	Média	dp	Média	dp	χ^2	p
1 Rato	2,60	1,08	2,60	1,65	0,14	0,71
2 Morcego	2,36	1,35	1,93	1,33	1,99	0,16

Tabela 3. Matriz de Correlação de Kendall's Tau(b) entre os Itens para as Crianças de Esc

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12			
1 Rato	—														
2 Morcego	0,63	—													
3 Barata	0,46	0,45	—												
4 Sanguessuga	0,31	0,17	0,02	—											
5 Assaltante	0,28	0,45	0,31	-0,06	—										
6 Monstro	0,04	0,27	-0,05	0,03	0,26	—									
7 Vampiro	0,30	0,27	0,16	0,09	-0,03	0,16	—								
8 Fantasma	0,01	0,23	0,03	-0,09	0,16	0,47	0,18	—							
9 Bruxa	0,20	0,43	0,26	0,17	0,09	0,47	0,42	0,41	—						
10 Diabo	-0,04	0,11	-0,16	-0,03	0,06	0,40	0,10	0,37	0,36	—					
11 Papafigo	0,21	0,33	0,03	0,28	-0,04	0,21	0,35	-0,01	0,36	0,03	—				
12 Prova	0,32	0,38	0,09	0,13	0,25	0,23	-0,24	0,06	0,03	0,01	0,30	—			
13 Doença	0,06	0,31	0,31	0,05	0,27	-0,02	-0,17	-0,01	0,27	-0,06	0,07	0,07	—		
14 Revólver	0,39	0,38	0,10	0,04	0,47	0,20	0,29	0,38	0,32	-0,01	0,13	0,07	0,07	—	
15 Morte	0,04	0,39	0,15	0,37	0,28	0,31	0,31	0,18	0,37	0,07	0,23	0,07	0,07	0,07	—

Tabela 4. Matriz de Correlação de Kendall's Tau(b) entre os Itens para as Crianças de Or

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Rato	—											
2 Morcego	0,42	—										
3 Barata	0,43	0,52	—									
4 Sanguessuga	0,36	0,25	0,36	—								
5 Assaltante	0,17	0,08	0,13	0,12	—							
6 Monstro	0,24	0,20	0,31	0,33	0,05	—						
7 Vampiro	0,25	0,14	-0,06	0,18	-0,16	0,24	—					
8 Fantasma	0,11	0,17	-0,00	0,25	-0,06	0,32	0,54	—				

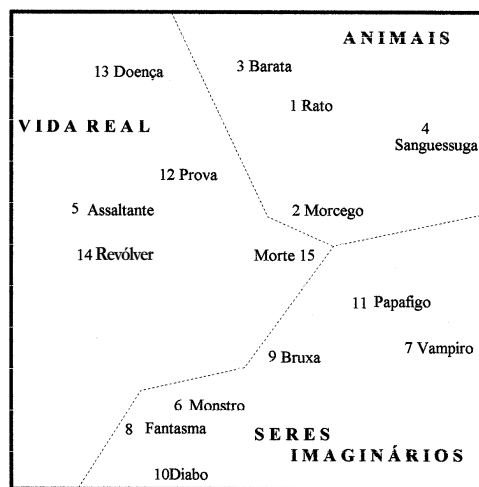


Figura 3. Projeção SSA para as crianças de escola particular
 Coordenada 1 vs. coordenada 2 descrevendo a solução tridimensional
 Coeficiente de Alienação Guttman-Lingoes= 0,1585

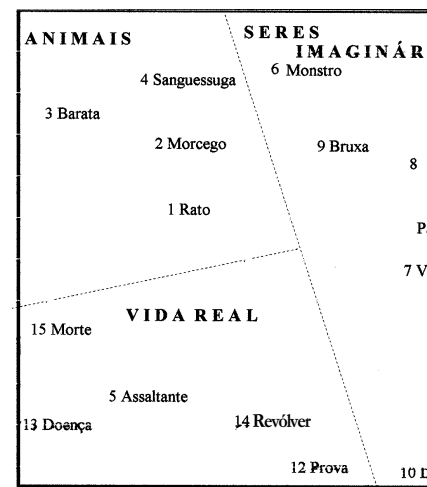


Figura 4. Projeção SSA para as crianças de orfanato
 Coordenada 1 vs. coordenada 2 descrevendo a solução tridimensional
 Coeficiente de Alienação Guttman-Lingoes= 0,1185

Imaginários apresenta o item Diabo bem mais afastado dos outros itens da mesma região, e muito mais próximo da região Vida Real. É possível que as crianças de orfanato considerem o Diabo como algo mais próximo da vida real do que os itens Monstro, Bruxa, Fantasma, Papafigo e Vampiro. Para as crianças de escola particular, o Diabo encontra-se muito mais próximo de Monstro e Fantasma, e mais afastado de Bruxa, Vampiro e Papafigo.

Na matriz de correlação, é interessante, também observar, o alto nível de correlação e proximidade espacial do item Bruxa, com os itens Monstro e Morcego (que pertence a região Animais), tanto para as crianças de escola particular como para crianças de orfanato (correlações respectivas +0,47 e +0,43 para o primeiro grupo e de +0,40 e +0,40 para o segundo grupo). Morcego, espacialmente, é o item que, em ambas as projeções, está mais próximo da região Seres Imaginários. Observa-se também o nível de correlação extremamente alto entre Vampiro e Fantasma, +0,54, para as crianças de orfanato e o nível de correlação bem mais inferior, +0,18, para as

como parte da região Vida Real de a partição do tipo polar, encontra-se localizada na região central da projeção, de maneira equidistante dos outros itens que fazem parte das três regiões. Como mostra a Tabela 3, na qual é apresentada a matriz de correlação dos quinze itens para as crianças de orfanato, observa-se um tipo de correlação positiva com todos os outros itens, além de correlações bastante alta, a exceção dos itens Prova e Morte.

Além do mais, em ambos os grupos de crianças, apresenta sempre um nível de correlação positiva com os itens Assaltante e Revólver, tanto para as crianças de escola particular (+0,28 com Assaltante e +0,28 com Revólver; a correlação Revólver - Assaltante é +0,40) como para as crianças de orfanato (+0,40 com Assaltante e +0,37 com Revólver; a correlação Revólver - Assaltante é +0,39). O nível de associação entre estes dois itens em ambos os grupos de crianças, reflete a proximidade entre eles, como a situação de violência vivenciada por ambas as crianças.

Discussão

O interesse principal desta investigação foi analisar o papel da experiência na construção da representação social do medo em crianças e, sobretudo, o nível de consenso desta representação em função desta variável, visando explorar, principalmente, novas técnicas de coleta (técnica não-verbal das classificações múltiplas) e de análise de dados (MSA e SSA). O objetivo era, assim, estabelecer, de maneira mais objetiva, o nível de consenso de diferentes grupos de crianças, comparados em relação à representação social do medo.

É importante lembrar que, do ponto de vista teórico, um problema sério que caracteriza basicamente a pesquisa sobre as representações sociais, é o fato destas utilizarem dados recolhidos a partir do indivíduo e, apesar de lidar a nível individual, inferirem conclusões gerais a nível social. Em outras palavras, o consenso ou o compartilhar, do qual uma determinada representação é objeto em um determinado grupo, é considerado como fato não questionado e não submetido a nenhum processo de verificação.

Além do mais, este problema da verificação empírica do consenso que uma representação possui em um determinado grupo, põe-se, seja no caso das pesquisas que avaliam um único grupo de sujeitos, seja no caso das que comparam as representações de dois ou mais grupos através de análises de variância (e.g., Hewstone, Jaspars & Lallje, 1982). De fato, em ambos os casos, o consenso entre o grupo ou os grupos é, de qualquer maneira, dado como não questionável e considerado como ponto pacífico.

Considerados em seu conjunto, os resultados das projeções dos dois grupos de crianças - escola particular e orfanato - apresentaram mesmos tipos de regionalização dos itens e um mesmo tipo de partição entre as regiões. O tipo de partição é de tipo polar que, pela sua característica, não apresenta nenhuma ordem específica.

A segunda região é Vida Fatos da vida real que levaram que “têm medo”. O “assaltante” e uma morte, “doença” também “têm medo de morrer”, e as pessoas com elas situações como estas”.

Para a terceira e última região encontra-se que seus itens “são susto”, “são coisas ruins”. Estas são gerais para este agrupamento encontrou-se nas falas de certos itens “lembram filme de terror” e isto deste grupo, vimos que o item próximo à região Animais. Se que vampiro “é um animal” encontraram em crianças entre que seres imaginários similares a principal causa de medo. encontrou em crianças pré-escolares mais susto eram as categorias 30% e 30,2%, respectivamente nossa amostra, de aproximadamente também a média mais alta na

Seriam interessantes a realização e sobretudo longitudinais para este tipo de medo em relação as o Este tipo de investigação torna de ser realizada, visto que Waq resumo da incidência dos medos seis anos de idade elaborada encontrou uma incidência alta de aos quatro anos de idade. Mais de maior incidência para ca animais, 4 anos: seres fictícios, escuridão e animais, 6 anos: esc naturais. Esta preocupação é t Bouldin e Pratt (1998), quando padrões evolutivos no com

Desta forma, apesar das diferenças detectadas, não é possível afirmar a existência de representações sociais diferentes do medo entre estes dois grupos de crianças. Portanto, a questão do nível do consenso deste tipo de representação social - questão central no estudo das representações sociais - pôde ser avaliada empiricamente nestes dois grupos de crianças.

Naturalmente, esta constatação precisa ser considerada com cautela pela limitação que caracteriza este estudo, devido ao fato de ser uma investigação isolada no estudo da representação social do medo utilizando técnicas de coleta e de análise de dados que necessitam de ulteriores confirmações empíricas. São necessários outros estudos que utilizem amostras maiores, como também que façam uso também de outros métodos empíricos. Esta preocupação metodológica surge a partir da necessidade de poder determinar e avaliar, com maior precisão, a importância do peso do tipo de metodologia utilizada no estudo das representações sociais, especialmente quando são comparadas amostras com experiências sócio-culturais diferentes.

Entretanto, apesar das limitações, conseqüências do caráter exploratório desta investigação, é possível tecer algumas considerações de ordem mais geral sobre os tipos de medos. O dado mais interessante que surge a partir da análise destes resultados é o tipo de estrutura muito parecida que foi possível de ser encontrada entre estes dois grupos de crianças (estrutura polar), além da maior associação dos itens Vida Real e Seres Imaginários com medo, do que os itens Animais, no caso das crianças de escola particular (ver Figuras do MSA).

O que foi observado nesta investigação constitui um primeiro passo para uma análise da representação social de uma emoção. A abordagem adotada, ao mesmo tempo quantitativa e qualitativa, baseada em técnicas de categorizações não verbais, permitiu reconstruir um tipo de trama de base, apontando-se coordenadas úteis para o planejamento de futuras investigações nesta mesma área.

- Ausebel, D. & Sullivan, E. (1983). *El desarrollo infantil de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bayley, K.D. (1974). Interpreting smallest space analysis. *Child Research*, 3(1), 3-29.
- Bleichmar, E.D. (1991). *Temores y fobias: Condiciones de desarrollo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bouldin, P. & Pratt, C. (1998). Utilizing parent reports of children's fears: A modification of the Fear Avoidance Children-II: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(2), 271-277.
- Bruner, J., Goodnow, J. & Austin, G. (1956). *A study of thinking*. Wiley.
- Buck, R. (1975). Nonverbal communication of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 644-653.
- Buck, R. (1977). Nonverbal communication of affect in children: Relationship with personality and skin conductance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 225-236.
- Buck, R. (1978). The slide-viewing technique for measuring affect: A guide for replication. *Catagorization in Psychology*, 8, 62, Abstract.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. London: Methuen.
- Buck, R., Savin, V.J., Miller, R.E. & Caul, W.F. (1969). Nonverbal communication of affect in humans. *Proceedings of the American Psychological Association - APA*, 367-368.
- Campos, J. (1983). Socioemotional development. Em M. I. Bretherton (Orgs.), *Carmichael's manual of child psychology: Applications to the study of psychobiology* (Vol. 2, pp. 46-69). New York: John Wiley.
- Cannon, W.B. (1932). *The wisdom of the body*. New York: Norton.
- Canter, D. & Comber, M. (1985). A multivariate approach to the analysis of text. Em *Sequence Analysis: Surrey Conferences on Applied Statistics - Method - II* (pp. 121-143). Aldershot, Gower.
- Chazan, M. (1989). Fear and anxiety in young children. *Therapeutic Education*, 7(2), 84-91.
- Eckman, P. (1972). *Universal and cultural differences in facial expression of emotion*. Nebraska Symposium on Motivation, 1971. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eckman, P. (1975). *Unmasking the face*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Eckman, P. (1982). (Org.). *Emotion in the human face*. New York: University Press.
- Ekman, P. & Oster, H. (1979). Facial expression of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 527-554.
- Ellis, H. D. (1983). The role of the right hemisphere in emotion. Em A.W. Young (Org.), *Functions of the right cerebral hemisphere*. New York: Academic Press.
- Feldman, R.S. (1982). (Org.). *Development of non-verbal communication*. Berlin: Springer Verlag.
- Ferrari, M. (1986). Fears and phobias in childhood: A developmental consideration. *Child Psychiatry and Human Development*, 17(2), 75-87.
- Fraisse, P. (1975). Les émotions. Em P. Fraisse & J. Piaget (Orgs.), *Le développement de la pensée*. Paris: Mouton.

- Gordon, H.W. (1983). Music and the right hemisphere. Em A. W. Young (Org.), *Functions of the right hemisphere* (pp. 121-152). New York: Academic Press.
- Groat, L. (1982). Meaning in post-modern architecture: An examination using the multiple sorting task. *Journal of Environmental Psychology*, 2(3), 3-22.
- Guttman, L. (1968). A general nonmetric technique for finding the smallest coordinate space for a configuration of points. *Psychometrika*, 33, 469-504.
- Kruskal, J.B. (1964a). Multidimensional scaling by optimizing of fit to a nonmetric hypothesis. *Psychometrika*, 29, 1-27.
- Kruskal, J.B. (1964b). Nonmetric multidimensional scaling: A numerical method. *Psychometrika*, 29, 115-129.
- Harlow, H.F. (1971). *Learning to love*. San Francisco: Albion.
- Harris, P. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell.
- Hassler, M. (1990). Functional cerebral asymmetries and cognitive abilities in musicians, painters and controls. *Brain and Cognition*, 13, 1-17.
- Heilman, K.M. & Satz, P. (1983). *Neuropsychology of human emotions*. New York: Guilford Press.
- Hewston, M., Jaspars, J. & Lallje, M. (1982). Social representations, social attributions and social identity: The intergroup images of public and comprehensive schoolboys. *European Journal of Social Psychology*, 12, 241-271.
- Izard, C.E. (1979). *Maximally discriminative facial movement scoring system*. Trabalho não publicado, University of Delaware, EUA.
- James, W. (1966). *Psychology: The briefer course*. New York: Harper Torchbooks. (Original publicado em 1890)
- Kagan, J. (1975). Discrepancy, temperament and infant distress. Em M. Lewis & L. Rosenblum (Orgs.), *The origins of fear* (pp. 201-224). New York: Wiley.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Le Bouedec, G. (1979). *Contribution à la méthodologie d'étude des représentations sociales. Étude de la participation*. Tese de doutorado não publicada, Universidade Católica de Louvain, Bélgica.
- Lewis, Z.G. (1992). Aparência e realidade: A reconciliação de indicadores incongruentes da emoção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 123-144.
- Lewis, M & Saarni, C. (1985). Culture and emotions. Em M. Lewis & C. Saarni (Orgs.), *The socialization of emotions* (pp. 66-89). New York: Plenum Press.
- Lewis, M. & Rosenblum, L. (1975). (Orgs.), *The origins of fear* (pp.69-91). New York: Wiley.
- Mandler, G. (1982). The construction of emotion in the child. Em C.E. Izard (Org.), *Measuring emotions in infants and children* (Vol. 1, pp.164-187) Cambridge: Cambridge University Press.
- Marks, I. (1991). *Miedos, fobias e rituales*. Barcelona: Martinez Roca.
- Mason, W.A. (1961). The effects of social restriction on the behaviour of rhesus monkeys: III. Tests of gregariousness. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 54, 287-290.
- Michalson, L. & Lewis, M. (1985). What do children know about emotions and when do they know it? Em M. Lewis & C. Saarni (Orgs.), *The*
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social influence. Em M. H. Farr & S. Moscovici (Orgs.), *Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and motivation*. New York: Wiley & Sons.
- Nigro, G. & Galli, I. (1988). La rappresentazione delle emozioni nei soggetti in età evolutiva: Primi rilievi. Em M. H. Farr & S. Moscovici (Orgs.), *Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Oliverio Ferraris, A. (1977). *Il bambino in età evolutiva*. New York: Cambridge University Press.
- Oliverio Ferraris, A. (1980). *Psicologia da infância*. New York: Cambridge University Press.
- Oliverio Ferraris, A., & Pilleri Senatore, M. (1985). *La psicologia della mente in rapporto all'età*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 12, 1-17.
- Orthony, A. Clore, G.L. & Collins, A. (1989). *The structure of automaticity*. New York: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: The development of the self*. Palo Alto, California: Annual Review of Psychology.
- Plutchick, K. (1980). A general psychometric theory of emotion. Em R. Plutchik & H. Kellerman (Orgs.), *Emotion: Theory, research, and applications* (pp.46-75). New York: Academic Press.
- Reissland, N. (1985). The development of children's understanding of emotion. *Psychiatry*, 26, 811-824.
- Reissland, N. (1988). *The development of emotion*. Tese de doutorado não-publicado, Department of Psychology, University of Oxford. Oxford, Inglaterra.
- Roazzi, A. (1995). *Categorização, formação e desenvolvimento da construção de mundo: Procedimentos metodológicos para o estudo de sistemas conceituais e emocionais*. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, Brasil.
- Roazzi, A. (1999a). Pesquisa básica com crianças e adolescentes com a psicologia social. *Arquivos de Psicologia*, 11, 1-10.
- Roazzi, A. (1999b). Lar-doce-lar: Rainha e rei: A construção da identidade masculina nas tarefas domésticas em casais de nível sócio-doméstico. *Psicologia*, 51(4), 7,39.
- Roazzi, A. Federicci, F. C. B. & Carvalheiro, M. (1999). A new approach to the study of fear and anxiety. Em M. H. Farr & S. Moscovici (Orgs.), *Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Roazzi, A. & Monteiro, C.M.G. (1991). *Urban mobility and the professional urban mobility and the professional urban mobility and the professional urban mobility*. *Anais do XIV International School of Psychology*, 1, 1-10.
- Roazzi, A. & Monteiro, C.M.G. (1995). *A construção da identidade profissional em função de diferentes contextos e implicações para a evasão escolar*. *Psicologia*, 51(4), 39-73.
- Ross, E.D. (1981). The aprosodias. Further studies on the affective components of language. *Archives of Neurology*, 38(9), 561-569.
- Russell, J.A. (1989). Culture, scripts and emotions. Em M. H. Farr & S. Moscovici (Orgs.), *Social Psychology*. Cambridge University Press.

- Schwartz, R.M. & Trabasso, T. (1984). Children's understanding of emotions. Em C.E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc (Orgs.), *Emotion, cognition and behaviour* (pp. 86-108). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sherif, M. & Sherif, C. (1969). *Social Psychology*. New York/Tokio: Harper & Row.
- Shye, S. (1978). *Theory construction and data analysis in the behavioural sciences*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Souza, J. de, (1988). *Métodos Estatísticos nas Ciências Psicossociais. Vol. V - Métodos de escalagem psicossocial: Uni e Multidimensional*. Brasília: Thesaurus.
- Sroufe, L.A. (1979). Socioemotional Development. Em J. Osofsky (Org.), *Handbook of infant development*. New York: John Wiley & Sons.
- Stein, N. L. & Levine, L.J. (1989). The causal organization of emotional knowledge: A developmental study. *Cognition and Emotion*, 3(4), 343-378.
- Stein, N.L. & Jewett, J.L. (1986). A conceptual analysis of anger, fear and sadness. Em C.E. Izard & P.B. Read (Orgs.), *Measuring emotion in infants and children* (pp. 122-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Szalay, L.B. & Deese, J. (1978). *Subjective meaning in culture: An assessment through word association*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tajfel, H.C. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torgerson, W.S. (1952). Multidimensional scaling: Theory and method. *Psychometrika*, 17, 401-419.
- Torgerson, W.S. (1958). *Theory and methods of scaling*.
- Trentin, R. (1988). Emozioni e processi cognitivi. Em Trentin (Orgs.), *Psicologia delle emozioni* (pp. 54-71).
- Vygotsky, L. (1934). *Thought and language*. Boston: MIT Press.
- Ward, L. M. & Russel, J.A. (1981). Cognitive set and place. *Environment and Behaviour*, 13(5), 610-632.
- Wagner, A. (1995). Os fatores psicossociais do medo e características na idade pré-escolar. *Psico*, 26(1), 1-10.
- Wilson, M.A. & Canter, D.V. (1990). The development of the concept of architectural style: An example of the concept of architectural style. *Applied Psychology Review*, 39(4), 431-455.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs and constraining function of wrong beliefs in the understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-134.
- Zlotowicz, M. (1974). *Les peurs enfantines*. Paris: PUF.
- Zvulun, E. (1978). Multidimensional Scalogram and its applications. Em S. Shye (Org.), *Theory and analysis in the behavioural sciences* (pp. 96-125). London: Sage.

Sobre os autores:

Antonio Roazzi é professor da Universidade Federal de Pernambuco.

Fabiana C. B. Federicci é psicóloga e estudante da Universidade Federal de Pernambuco.

Margaret Wilson é professora da University of Camterbury, Inglaterra.