



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. Federici

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. Esse estudo se no problema da verificação empírica do consenso que uma representação possui por um determinado grupo. A preocupação metodológica foi abordada em um estudo cujo objetivo era reconstruir a trama primitiva do medo em crianças de sete a dez anos de idade com experiências sócio-culturais diferentes (escola particular e privada). O interesse principal era analisar o papel da experiência na construção deste tipo de representação. Primeiramente, de 30 crianças, foi coletada a informação da representação, entendida como meio de acesso ao campo da experiência. A seguir, foi realizada a classificação das palavras evocadas pelo método da associação livre (pediu-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 pelas crianças. Em seguida, foi investigado o nível de consenso da representação social do medo através da técnica não-verbal de classificação. A um segundo grupo de 58 crianças, foi solicitado a pensar sobre as 15 palavras que estavam representadas ordená-las em grupos em função de estarem mais ou menos associadas com a sensação de medo. Os dados obtidos através de 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 representação social do medo é construída a partir das experiências de vida das crianças. As crianças têm a capacidade de reconstruir o significado e a atitude geral das crianças em relação ao medo. Estes resultados são discutidos, particularmente, os problemas metodológicos no estudo das representações sociais, especificamente no que se refere ao 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 concerned validation of the possibility that a representation has a consensus among a certain social group. This matter is illustrated in a study that aimed at revealing the structure of the social representation of fear among ten-year-olds, with different social and cultural backgrounds (private schools and orphanages). The main objective was to analyze the role of social background in establishing this kind of representation. First, with a group of thirty children, the representation were collected through a free association method, which consisted of asking the children what they thought of when the word 'fear' was evoked. From this information, fifteen kinds of fears were selected, which had been evoked most frequently by the two groups of children. The social representation of fear was analyzed through a non-verbal sorting technique with a second group of fifty-eight children. They were asked to think about the words

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 de expressão mudam no decorrer da vida, o que é a causa de uma série de mudanças (1) na situação de expressão de uma emoção; (2) no comportamento instruído pelas emoções; (3) nos tipos de expressões de uma mesma emoção; (4) nos mesmos estados emocionais que tornam mais sofisticados no desenvolvimento; e (5) nas mudanças de expressões sociais, socialização das expressões emocionais (Ekman, 1984; Campos, 1983; Ekman, 1972, 1979; Oster, 1979; Feldman, 1982; Gnepp & Linton, 1979; Plutchick, 1980; Sherer & Ekman, 1979).

Nas últimas décadas, o estudo das expressões emocionais sofreu um período de esquecimento, vem se reerguendo sob uma nova dimensão. Este ressurgimento é influenciado por uma série de desenhos de pesquisa, especialmente nas áreas do sistema nervoso central - lateralização hemisférica (Ellis & Satz, 1983; Gazzaniga & Le Doux, 1983; Hessler, 1990; Ross, 1981), do sistema nervoso animal - estudos etiológicos - (Goodale & Harlow, 1971; Mason, 1961; Miller, Banks & Ogawa, 1966; Miller, Banks & Ogawa, 1968), expressões das emoções humanas - comunicação não verbal (Buck, 1975, 1977; Savin, Miller & Caul, 1969). Mas, apesar das contribuições produzidas neste âmbito, ainda encontra-se bem longe de estar definida a natureza social das expressões emocionais. A área encontra-se somente em seu estágio inicial, foco de análise e da definição das diferenças teóricas do processo evolutivo que condiz com uma compreensão de emoções sociais, mas também divergências tanto sobre a maneira

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 idiosincráticos. 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

cuja finalidade é investigar a estruturação das representações sociais.⁴ Este é um campo que, apesar do medo ter sido tema de extensas investigações (e.g., Kagan, 1975; Oliverio Ferraris, 1977; 1980; 2000), permaneceu com quase inexistentes pesquisas de campo, com a exceção da trama primitiva do medo em crianças. Uma única investigação (de maneira exploratória, essa vez) realizada a partir de uma perspectiva, a de Nigro e Gómez (1986), mostrou que os pais estavam interessados, entre outros aspectos, no estabelecimento da caracterização da personalidade das crianças e, em seguida, da estruturação das representações sociais em função das diferenças entre elas e suas respectivas mães. Neste sentido, considerou-se que havia diferenças entre crianças entre dez e 14 anos de idade e entre crianças de contextos sociais diferentes (crianças de contexto urbano e crianças que viviam em contextos rurais da Itália). Tal investigação foi realizada com a utilização de três tipos de técnicas básicas: a escala de preferência diferencial semântico e as aversões e preferências.

Os resultados, tratados de forma qualitativa, mostraram correspondências binárias, ou seja, diferenças significativas entre os dois grupos quanto à estruturação social do medo. As crianças que viviam em contextos rurais mostraram maior medo que têm emergido, estando mais assustadas e com maior medo conhecido na literatura na área das crianças de contextos rurais italianas (Oliverio Ferraris, 1980; Senatore, 1986). O dado mais interessante é que a diferença encontrada entre os vários tipos de medo era menor que a diferença entre os tipos de distância-proximidade emotiva. Por exemplo, ‘medo do escuro’ era menor que ‘medo do tipo simbólico’, como ‘fumar’ ou ‘fumar cigarro’.

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 tento 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 expressassem de maneira livre, o que se passava em suas

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

Questão Metodológica

O objeto de estudo desta pesquisa, que é a investigação, revela principalmente uma natureza cunho metodológico, que precisa de esclarecimentos introdutórios sobre os motivos que nortearam esta nossa preocupação, e que o planejamento do estudo desta forma aporta ao mérito do estudo em si. De fato, a metodologia de pesquisa utilizada neste estudo, em grande parte, influenciada não somente pelas teorias a sua forma de coletar e analisar os dados, principalmente pelas técnicas analíticas que lidam com eles. Dois fatores principais levaram ao uso dos métodos de análise: 1) a natureza qualitativa dos dados, que requereria de uma análise de estatística não-paramétrica; e, 2) a natureza do estudo, que necessitava de procedimentos que mantivessem a integridade dos dados, ou seja, toda a gama de análises multidimensionais. Isto tem demonstrado ser bem adequada para atender as duas exigências (Shepard, 1962; Schiffman, 1979; Young, 1981; Shye, 1978; Shepard, 1962; Torgerson, 1952, 1958).

Dado que estes tipos de análises exigem procedimentos de processos de categorização, adotando procedimentos de classificação, que encontram suas aplicações na psicologia, especialmente na psicometria, na sociologia, na antropologia, na geografia, na

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, ou de natureza; ao contrário, este varia de forma e intensidade, dependendo da situação e do contexto.

Este sistema não é novo (Bartlett, 1956; Miller, 1956). Por exemplo, Austin (1956) já apresentava um esboço de como explorar a natureza dos conceitos que as pessoas formulariam como estas designavam categorias. Além disso, existem inúmeras pesquisas, particularmente no estudo do processo de atribuição de categorias (ver as de Szalay e Deese (1978), entre outras). No entanto, um trabalho que envolve dados de campo e que explora a profundidade do que pessoas pensam sobre suas próprias categorias, pressupostos, existente uma tendência a pensar que as pessoas em seus próprios contextos de vida, com respeito às habilidades destas pessoas, pensam sobre o mundo e suas experiências.

No caso de classificações mltiplas, a classificação de elementos requer que o sujeito classifique basicamente que este indica que tipo de categoria ou grupo de categorias a certos elementos pertence. A exigência é que as categorias que estes possuam certas características e nenhuma exigência é feita quanto ao critério da classificação. No caso de classificações mltiplas, se, então, o critério da classificação é que os elementos sejam agrupados em grupos etc., são decisões que o sujeito faz de acordo com seu próprio criterio. Assim uma das etapas do procedimento é a possibilidade de o sujeito na sua tarefa de classificação classificar os elementos apresentados; o sujeito pode classificar os diversos elementos através de critérios que ele mesmo formulados por ele mesmo ou pelo experimentador. Nesse procedimento, o sujeito é o que faz as classificações, das entrevistas, o entrevistado é quem faz as classificações.

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 coletar a orientação positiva ou negativa das crianças quanto ao medo, pedia-se para que elas expressassem seu medo, o que passava em suas mentes quando ouviam a palavra-estímulo medo. A partir do levantamento feito, foram selecionados quinze itens que eram maioria indicados pelas crianças. Os itens e porcentagem (em parênteses) estão apresentados a seguir:

Estes quinze itens foram, em seguida, apresentados para a criança, que realizava uma tarefa de classificação para reconhecer o sentido semântico e a estrutura da emoção medo.

Classificação livre

A tarefa de classificação múltipla consistia em apresentar ao sujeito que apresentasse suas idéias e opiniões sobre um assunto, utilizando vários elementos que podiam ser agrupados ou separados, de acordo com a percepção do sujeito em função de diversos critérios e critérios de classificação. A multiplicidade das classificações, onde o sujeito agrupava os mesmos elementos considerando aspectos diferentes, permite uma compreensão multifacetada do objeto ou evento (Guttman, 1968; Kruskal, 1971).

Em uma primeira fase, os itens eram apresentados ao sujeito livremente, ou seja, o experimentador não fornecia nenhuma estruturação para classificar os vários itens de acordo com algum critério que decidisse. Em seguida, o experimentador estabelecia o critério da classificação. Se o sujeito demonstrasse alguma dúvida quanto ao critério, o procedimento, o experimentador encorajava-o a fornecer exemplos a partir de outros tipos de animais. Por exemplo, apresentava ao sujeito três animais e perguntava que aspecto dois animais tinham em comum e que aspecto poderiam ter em comum que os tornasse parecidos com um terceiro animal.

“Considere, por exemplo, que nós temos três animais: leão, lebre e leopardo. Qual é o aspecto que os torna parecidos? Qual é o aspecto que os torna diferentes?”

*característica em comum, quais você colocaria junto e qual seria o diferente dos outros dois?*⁵⁵

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 satisfeito.”

classificar as palavras-estímulo associadas com a sensação destas classificações era a seguir:

“Agora, eu quero que você classifique as palavras e, como antes, as classifique de vez eu vou te dizer o critério pelo qual elas foram agrupadas. Em primeiro lugar, gostaria que você me diga quais estão escritas nestes cartões e que associações com esta sensação. Quais estão menos associadas? Mais especificamente, em quais das palavras abaixo estão, na sua opinião, mais ou menos associadas com esta sensação? Quais estão mais associadas com esta sensação?”

Para a execução desta etapa, o sujeito colocava em ordem decrescente as palavras que diferiam entre si pelo tamanho, representava um grau de associação com a sensação. Sendo assim, as palavras eram classificadas em três grupos: palavras muito medo; palavras muito associadas com a sensação; palavras mais ou menos associadas com a sensação; e palavras pouco associadas com a sensação.

Tal procedimento era feito para que o investigador pudesse obter uma visão geral da sensação, principalmente as crianças, que delas não sabiam ler. Então, o sujeito era questionado para o sujeito o conteúdo das classificações, para que o investigador pudesse classificá-lo.

Considerações sobre o Tip

Como nesta investigação o sujeito era questionado sobre a forma como os dados se organizavam, o que era o método de análise mais adequado para a classificação executada. No caso, o que o sujeito achava que o mais adequado é a Análise Exploratória.

- MSA (*Multidimensional Scaling*)
- PCA (*Principal Component Analysis*)
- 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 freqüências; 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 encodadas assinaladas para cada uma dos itens e enunciadas na teoria que se refere às relações (nestes casos).

Análise da Estrutura de Similaridade

A Análise da Estrutura de Similaridade (AES) ou Menores Espaços - (SSA – “*Similarity Space Analysis*” ou “*Smallest Space Analysis*”) foi escolhida para classificações dirigidas. De forma muito similar ao MSA, o SSA é basicamente um escalonamento não métrico, onde o princípio fundamental é a proximidade; quanto mais semelhantes forem os itens em termo de como são definidas, o menor a distância entre os pontos que os representam. As classificações estarão relacionadas empiricamente, considerando que “regiões de contiguidade” e “regiões de descontinuidade” (Bailey, 1974). Em contraste com o MSA, o SSA representa os dados no espaço, de modo que a proximidade entre os pontos reflete a similaridade entre os itens. A representação geométrica do SSA é a melhor maneira de explorar o espaço geométrico resultante, onde os itens são representados como pontos, as categorias dos itens como as regiões das partições e as partições como as regiões das regiões das partições.

A representação geométrica do SSA é a melhor maneira de explorar o espaço geométrico resultante, onde os itens são representados como pontos, as categorias dos itens como as regiões das partições e as partições como as regiões das regiões das partições.

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.

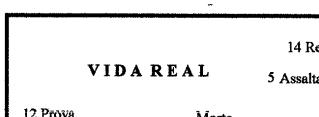
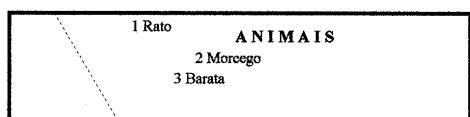
A Figura 1, mostrando o resultado do MSA baseado nas classificações livres das crianças de escola particular, confirma esta hipótese. Claramente três regiões bem distintas, em volta do item medo, localizado no centro, são facilmente identificáveis. O que se torna interessante é ver quais itens compõem 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 : oposto desta região, inferior observar uma outra região, com Morte, Assaltante e Revólver. O é o fato de pertencerem ao n portanto, iremos denominar V

Pela configuração espacial ao item Medo, a região Animais afastada deste. Ao mesmo Imaginários e Vida Real em próximas e de maneira equívoca emoção do medo. Estas duas igualmente distantes da região

Uma configuração similar de itens pode ser observada apresentados os resultados classificações livres das crianças para este grupo, são facilmente bem distintas em volta do item centro, mas particularmente no grupo de itens Vida Real - o centro, próximo do item meia formada pelos itens que denotam Revólver, Assaltante, muito superior direita), o item Prova. O item Doença encontra-se na próxima da região Animais. As estão muito dispersos se comparados com as outras duas regiões, localizada na projeção. Os itens da região Sanguessuga e Morcego - estão na inferior esquerda da projeção localizados muito próximos a Imaginários. 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 participação 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 medias 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 ($\chi^2 = 12,54, p < 0,05$), no 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 apresentam altas entre as médias, semelhantes à média do item 'Prova', mas que, de toda maneira, não são significantes, são os itens 'Revólver' e 'Morcego'.

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

Nas Figuras 3 e 4 são apresentados os resultados da classificação dirigida, analisada a nível de regiões, respectivamente, para as crianças de escola particular e de orfanato. As matrizes de correlação que produziram cada uma destas figuras estão, respectivamente, nas Tabelas 3 e 4. Em ambas é possível observarmos a existência de estruturas de acordo com aquelas encontradas na classificação livre, realizada com as crianças de escola particular. Entre os grupos, as regiões encontram-se divididas, com uma estrutura polar. Das três regiões que apresentam características mais parecidas entre os grupos de crianças, apresentando os níveis de medo mais altos entre os itens que compõem cada uma, ambos os grupos (ver Tabelas 2 e 3).

Todavia, as regiões Seres Imaginários e Vida Real apresentam características que diferem entre os dois grupos. Para as crianças de orfanato, a

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	0,90
2 Morcego	2,36	1,35	1,93	1,33	1,99	0,05

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

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	0,08
14 Revólver	0,39	0,38	0,10	0,04	0,47	0,20	0,29	0,38	0,32	-0,01	0,13	0,09
15 Morte	0,04	0,39	0,15	0,37	0,28	0,31	0,31	0,18	0,37	0,07	0,23	0,09

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

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

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	—				

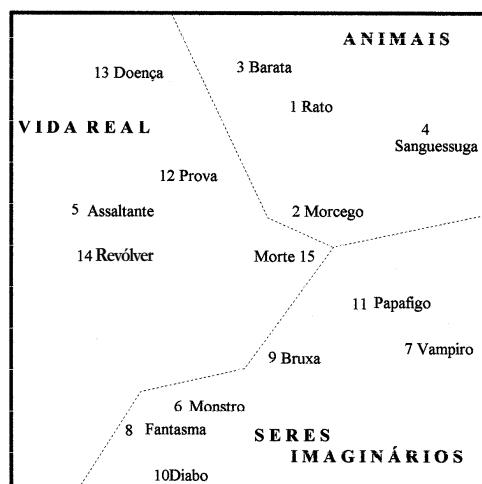


Figura 3. Projeção SSA para as crianças de escola particular
Coordenada 1 vs. coordenada 2 descrevendo a solução tridimensional
Coeficiente de Alienação Guttman-Lingoes= 0,1585



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 ambas as projeções. Na partição do tipo polar, encontra-se localizado no centro da projeção, de maneira equidistante, todos os itens que fazem parte das três regiões. Na Tabela 3, na qual é apresentada a matriz de correlação dos quinze itens para as crianças de escola particular, observa-se um tipo de correlação positiva, mas moderada, com todos os outros itens, além de uma correlação bastante alta, a exceção dos itens Prova e Revólver.

Além do mais, em ambos os grupos, a Bruxa sempre apresenta sempre um nível de correlação moderada com os itens Assaltante e Revólver, tanto para as crianças de escola particular (+0,28 com Assaltante e +0,25 com Revólver; a correlação Revólver - Assaltante é +0,37) quanto 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 itens, tanto para ambos os grupos de crianças, reflete a natureza da Bruxa como a situação de violência vivenciada pelas 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 relembrar 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 F, fatores da vida real que levaram que “têm medo”. O “assaltante” uma morte, “doença” também “têm medo de morrer”, e as pessoas com elas situações como estas”.

Para a terceira e última F, encontra-se que seus itens “sustos”, “sao coisas ruins”. Estas fatores gerais para este agrupamento encontrou-se nas falas de certo grupo, vimos que o item “lembra filme de terror” e isto deste grupo, vimos que o item próximo à região Animais. Sobre 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, em 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 outras. Este tipo de investigação torna-se de ser realizada, visto que Wagstaff resumo da incidência dos medos seis anos de idade elaborado e encontrou uma incidência alta de medos aos quatro anos de idade. Mais de maior incidência para caçadores animais, 4 anos: seres fictícios, 5 anos: escuridão e animais, 6 anos: escuridão naturais. Esta preocupação é tida por Bouldin e Pratt (1998), quando os padrões evolutivos no con-

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 - pode 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, consequências 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 y la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Bayley, K.D. (1974). Interpreting smallest space analysis. *Child Development Research*, 3(1), 3-29.
- Bleichmar, E.D. (1991). *Tiempos 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 Inventory for 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*. New York: Wiley.
- Buck, R. (1975). Nonverbal communication of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 644-653.
- Buck, R. (1977). Nonverbal communication of affect by children: Relationship with personality and skin conductance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 225-236.
- Buck, R. (1978). The slide-viewing technique for assessing accuracy: A guide for replication. *Catachism in Psychology*, 8, 62, Abstract.
- Buck, R. (1984). *The communication of emotion*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buck, R., Savin, V.J., Miller, R.E. & Caul, W.F. (1969). Nonverbal communication of affect in humans. *Proceedings of the American Psychological Association, Annual Convention*, 1969, 367-368.
- Campos, J. (1983). Socioemotional development. Em J. Campos (Orgs.), *Carmichael's manual of child psychology: Vol. 2, Psychobiology* (pp. 46-69). New York: John Wiley.
- Cannon, W.B. (1932). *The wisdom of the body*. New York: W.W. Norton.
- Canter, D. & Comber, M. (1985). A multivariate approach to sequence analysis. In *Surrey Conferences on Multivariate 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*. Lincoln: University Press.
- Eckman, P. (1975). *Unmasking the face*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Eckman, P. (1982). (Org.). *Emotion in the human face*. University Press.
- Ekman, P. & Oster, H. (1979). Facial expression of emotion. *Journal of Psychology*, 30, 527-554.
- Ellis, H. D. (1983). The role of the right hemisphere. 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: Developmental considerations. *Child Psychiatry and Human Development*, 17(2), 75-87.
- Fraisse, P. (1975). Les emotions. Em P. Fraisse & J. Piaget (Orgs.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Cognitive processes and cognitive development* (pp. 101-140). New York: John Wiley.

- 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: Martínez 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 perception. Em R. Hinde & S. Moscovici (Orgs.), *Social perception*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. New York: Wiley & Sons.
- Nigro, G. & Galli, I. (1988). La rappresentazione di sé nei bambini: soggetti in età evolutiva: Primi rilievi. *Giornale Italiano di Psicologia*, 15, 11-20.
- Oliverio Ferraris, A. (1977). *Il bambino in età prescolare*. Roma: Giuffrè.
- Oliverio Ferraris, A. (1980). *Psicologia dell'infanzia*. Roma: Giuffrè.
- Oliverio Ferraris, A. & Pilleri Senatori, M. (1988). *La rappresentazione di sé nell'infanzia*. *Giornale Italiano di Psicologia*, 15, 21-30.
- Orthony, A., Clore, G.L. & Collins, A. (1983). The components of self-esteem. *Psychological Review*, 90, 75-107.
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their reciprocal relationship*. Palo Alto, California: Annual Review of Psychology.
- Plutchik, R. (1980). A general psychobiological model of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Experience and expression* (pp. 46-75). New York: Academic Press.
- Reissland, N. (1985). The development of children's understanding of emotion. *Journal of Psychopathology and Behavioral Science*, 26, 811-824.
- Reissland, N. (1988). *The development of emotional understanding in children*. Doutorado não-publicado, Department of Psychology, University of Oxford, Oxford, Inglaterra.
- Roazzi, A. (1995). Categorização, formação e construção de mundo: Procedimentos para o estudo de sistemas conceituais e de métodos de análise multidimensional. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 27, 27-32.
- Roazzi, A. (1999a). Pesquisa básica com enfoque na psicologia social. *Arquivos Brasileiros de Psiquiatria*, 42, 1-10.
- Roazzi, A. (1999b). Lar-doce-lar: Rainha da casa, rainha da cozinha e a representação masculina nas tarefas domésticas em casais de nível sócio-doméstico. *Revista Brasileira de Psicologia*, 51(4), 7,39.
- Roazzi, A., Federicci, F. C. B. & Carvalho, A. (1999). A new approach to the study of fear and anxiety. *Proceedings of the International Facet Theory Conference*, 1, 1-10.
- Roazzi, A. & Monteiro, C.M.G. (1991). *Perceção e ação: A professional urban mobility and its consequences*. *Anais do XIV International School Conference on Psychology*, 1, 1-10.
- Roazzi, A. & Monteiro, C.M.G. (1995). A professional urban mobility and its implications for the prevention of accidents. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 27, 39-73.
- Ross, E.D. (1981). The aposodes. Functions and the affective components of language. *Archives of Neurology*, 38(9), 561-569.
- Russell, J.A. (1989). Culture, scripts and emotions. Em C. Saarni & P.L. Harris (Orgs.), *Emotions in culture: Scripts and scenarios*. New Haven: Yale 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 Psicosociais. Vol. V - Métodos de escalagem psicosocial: 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*. Princeton: Princeton University Press.
- Trentin, R. (1988). Emozioni e processi cognitivi. In R. Trentin (Orgs.), *Psicologia delle emozioni* (pp. 54-72). Roma: Laterza.
- 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 suas características na idade pré-escolar. *Psico, 26*, 11-20.
- Wilson, M.A. & Canter, D.V. (1990). The development of architectural style during professional education: An example of the concept of architectural style. *Applied Psychology*, 39(4), 431-455.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: On the representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- 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: Hutchinson Educational.

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.