

OS DOMÍNIOS SOCIAL E NÃO-SOCIAL DA COGNIÇÃO E A “LÓGICA” DAS REPRESENTAÇÕES IDEOLÓGICAS

Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur

Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara

RESUMO

O artigo trata dos domínios social e não-social da cognição sob a perspectiva da Psicologia Genética. Relata investigação sobre a forma predominante de raciocínio (lógico-matemático *versus* sociovalorativo) e a existência de processo genético em certas representações ideológicas de crianças e adolescentes frente a um instrumento especialmente elaborado, tendo por modelo provas piagetianas. Os resultados permitem concluir que a ativação de significados sociovalorativos pode ter interferido no raciocínio LM dos sujeitos e que talvez não haja propriamente “raciocínio social”, mas *critérios socialmente fundados* para o conhecimento e representação do mundo.

DOMÍNIOS SOCIAL E NÃO-SOCIAL DA COGNIÇÃO — IDEOLOGIA — REPRESENTAÇÕES IDEOLÓGICAS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

ABSTRACT

SOCIAL AND NON-SOCIAL DOMAINS OF COGNITION AND THE “LOGIC” OF IDEOLOGICAL REPRESENTATIONS. The paper deals with the social and non-social domains of cognition under the perspective of Genetic Psychology. It reports a research about the preponderant form of reasoning (logico-mathematical *versus* social-valuing) and the existence of genetic process in some ideological representations among children and adolescents facing a specially elaborated instrument which had Piagetian proofs as model. The results lead to the conclusion that the activation of social-valuing meanings could have interfered in the LM reasoning and that, perhaps, there isn't a properly “social reasoning”, but *social-based criterions* to know and represent the world.

Segundo a Psicologia Genética, crianças e adolescentes, em suas interações diárias com objetos do mundo cotidiano, conseguem atingir conhecimentos cientificamente válidos de natureza lógico-matemática, sem necessidade de instrução específica e mesmo na ausência de escolarização formal. O desenvolvimento de tais conhecimentos segue um processo caracterizado por estádios bem definidos, apresentando-se em seqüência constante e em caráter irreversível, que Piaget (1973a e 1973b) denominou **psicogênese**.

Por outro lado, nessas interações diárias, o sujeito também adquire um conjunto de crenças, valores, normas e idéias que configuram um sistema simbólico valorativo comum a indivíduos de um mesmo meio histórico, social e cultural. Desse modo, os objetos do mundo cotidiano não se mostram ao sujeito apenas como objetos de conhecimento; nem os significados que são dados a eles e às suas relações decorrem sempre do pensamento lógico-matemático. O indivíduo pode avaliá-los dentro do **continuum aprovação-desaprovação**, recorrendo à **crença** (ou fé) e ao **valor** (positivo/negativo), conferindo a tais objetos e relações certa hierarquia de **importância, desejabilidade** ou **preferência**. Apesar do caráter subjetivo-afetivo, todas essas tendências apóiam-se em critérios socioculturalmente dados. Tal é o sentido das **representações valorativas** (ou **sociovalorativas**), das quais as de natureza ideológica são apenas uma variante.

Embora o tema **ideologia** tenha sido estudado em vários campos do conhecimento, a pesquisa empírica relativa à questão mostra-se incipiente e é quase inexistente em Psicologia Genética. Alguns dos seus elementos ou aspectos relacionados (tais como valores, crenças, ideais, estereótipos e preconceitos) têm sido tratados sob o rótulo geral de "representação social", expressão que, em anos recentes, vem sendo substituída por "cognição social" (Codol, 1989 e Grusec e Lytton, 1988). Mas a preocupação com o relacionamento ou, inversamente, com a independência entre os assim chamados domínios **social** e **não-social** da cognição aparece bem cedo na tradição da psicologia desenvolvimental-cognitivista, como também da psicologia social.

Tendo em vista essas considerações, nosso interesse em estudar uma das formas de manifestação da cognição social enfrenta de imediato o problema de como investigá-la.

Piaget e colaboradores construíram provas capazes de avaliar as aquisições da "inteligência lógica" e detectar o nível operatório em sujeitos de diferentes idades. Tomamos algumas dessas provas como modelos para a elaboração de um instrumento — que chamamos Provas sob Situação de Vida Diária (SVD) — utilizando material socialmente significativo e situações de vida cotidiana. Segundo pensávamos, tal instrumento poderia funcionar como meio de ativação de representações valorativas em crianças e adolescentes.

Embora a pesquisa esteja ainda em fase de sondagem, acreditamos que alguns dados obtidos com o

instrumento que elaboramos podem ser úteis ao estudo da questão **cognição social versus cognição não-social**, além de sinalizarem caminhos para uma avaliação psicogenética das representações ideológicas (ou sociovalorativas em geral) em crianças e adolescentes.

Tentaremos, primeiramente, delimitar melhor a questão acima, apresentando as controvérsias a respeito e discorrendo também sobre o tema da ideologia. Em seguida, relataremos os dados da sondagem desenvolvida sobre representações ideológicas de uma amostra de crianças e adolescentes, comentando seu significado.

OS DOMÍNIOS SOCIAL E NÃO-SOCIAL DA COGNIÇÃO: DEFINIÇÕES E CONTROVÉRSIAS

Interpersonal and social events versus physical (ou **mathematical-physical**) **events** (Damon, 1979); **social-personal understanding versus mathematical and physical thinking** (Furth, 1980); **domain of social and interpersonal reasoning versus physical domain and impersonal reasoning** (Keating e Clark, 1980); **social reasoning versus physical** (ou **impersonal**) **cognition** (Webley, 1987); **social thinking versus logico-mathematical reasoning** (Jahoda, 1984).

Tais expressões, amplamente encontradas na literatura, ilustram os sentidos que tomam os termos da contraposição **cognição social versus cognição não-social**.

Sem por ora polemizar quanto aos limites de cada domínio¹ — o que conduziria o foco deste trabalho sobre o núcleo mesmo das controvérsias atuais — podemos afirmar com segurança que os mundos social e não-social abarcam a totalidade de objetos que se apresentam à cognição humana.

Muito diferente, entretanto, é a afirmação de que esta cognição apresenta-se uniforme, homogênea, de que seja **a mesma** quando se trata de um e outro desses mundos, ou até mesmo quando estão em jogo certas relações sujeito-objeto no interior de apenas um deles.

Como visto, uma das formas de cognição que se costuma situar no chamado domínio **não-social** é o conhecimento **lógico-matemático**, extensamente estudado por Piaget e colaboradores, do qual as **operações** constituem o degrau mais elaborado.

1 "Domínio" será empregado como esfera de aplicação de operações e conhecimentos em geral, mais ou menos à maneira como Piaget e Inhelder (1971 e 1975) concebem os domínios lógico e infralógico das operações. Quanto à dualidade "social versus não-social", às vezes traduzida pela contraposição "raciocínio social versus raciocínio físico e/ou lógico-matemático", apenas reproduzimos a terminologia mais freqüentemente encontrada na literatura a respeito. E, como veremos, é aqui que residem as imprecisões e discordâncias quanto ao objeto e à natureza dos conhecimentos nesses domínios.

Da perspectiva piagetiana, as aquisições lógico-matemáticas não se apresentam plenamente acabadas de início, sendo necessário um longo percurso até se erigirem em estruturas operatórias (ou operações, simplesmente). Em sua gênese, as ações sensório-motoras iniciais (período sensório-motor da inteligência) são progressivamente interiorizadas, tornando-se **representações**. Aquelas representações que não se reduzem simplesmente à imagem mental ou à “evocação simbólica das realidades ausentes” — que Piaget (1975. p.87) identifica como **representação em sentido estrito** — incidem, a princípio, apenas sobre objetos física ou mentalmente presentes ou manipuláveis e têm caráter irreversível (subperíodo pré-operatório), passando, em seguida, a constituir-se em operações.

De posse da reversibilidade que lhe permite utilizar alternadamente a inversão e a reciprocidade, a criança desenvolve operações que são ainda “concretas” em sua origem (subperíodo operatório concreto) — as de classe, relações e número. E no período seguinte (operacional formal), o adolescente é capaz de raciocinar sobre o possível (em vez do real concreto), recorrendo à dupla reversibilidade de modo simultâneo e não mais alternado e dispondo de operações tais como combinatória, proporções e probabilidade. Só então podemos falar de uma **lógica** propriamente dita.

Para Piaget, as operações são, ainda, ações, mas ações mentais “interiorizadas, reversíveis e solidárias de estruturas de conjunto” (1973c. p.55).

Importa salientar, no entanto, que quando falamos de representação ou ação mental, não podemos considerá-la como “atividade abstrata” contraposta à “concreta”, como é corriqueiro no senso comum. Piaget, aliás, introduz uma distinção importante entre dois tipos de abstração: a **física** ou **empírica** e a **lógico-matemática**. A primeira ocorre na experiência física, quando o sujeito abstrai as propriedades que interessam das informações fornecidas pelo **objeto** a conhecer; mediante a segunda, própria da experiência lógico-matemática, o sujeito organiza os dados e introduz relações novas no objeto, descobrindo propriedades inerentes à sua própria **ação** sobre ele.

Mas o conhecimento derivado do objeto não significa mera leitura ou registro passivo de algo que “está lá fora”. Piaget (1966. p.600) esclarece, por exemplo, que é próprio do conhecimento físico “não apenas ultrapassar, mas, em numerosos casos, contradizer os dados ‘subjettivos’ e recusar as aparências sensoriais ou as certezas intuitivas para separar melhor o objeto do sujeito. Os termos ‘sujeito’ ou ‘subjettivo’ recobrem, portanto, dois tipos de realidades que é necessário dissociar desde o início, segundo seja o sujeito fonte de atividades necessárias para atingir o objeto ou fonte de deformações que se opõe a essa caminhada em direção à objetividade”.

Passando ao domínio da cognição social, uma primeira aproximação pode ser feita com a noção de representação. Já se revela significativo o fato de que a **ação de representar** é comum aos dois domínios,

assim como a **ação de conhecer** não é exclusiva do domínio físico.

Alguns autores, porém, preferem lidar mais com as diferenças do que com as semelhanças entre os tipos (ou domínios) da cognição.

Kamii e Devries (1986), por exemplo, identificam no domínio da cognição social um terceiro tipo de conhecimento, além do físico e do lógico-matemático propostos por Piaget. Tendo por fonte a concordância entre as pessoas, o conhecimento social, segundo as autoras, “é semelhante ao conhecimento físico, na medida em que requer informações específicas do mundo exterior” (p.37). Distinguem, ainda, o conhecimento social arbitrário (de que é exemplo “o fato de 25 de dezembro ser o dia de Natal”) do conhecimento “cuja base é a coordenação de pontos de vista sobre o que é bom ou mau em termos de conduta, que Piaget chamou de “juízo moral” (p.37).

Brewer e Kramer (1985), em extenso levantamento de estudos sobre relações intergrupos, associam o campo social da cognição ao papel das “representações mentais — ou esquemas cognitivos — na orientação do processamento de informação sobre pessoas ou eventos sociais” (p.220). Concebem as representações sociais como “crenças, imagens e afetos compartilhados que pessoas numa sociedade particular mantêm sobre várias categorias ou subgrupos sociais reconhecidos pela sociedade” (p.227).

Igualmente, apresentando a tradição de pesquisa em cognição social nos últimos 20 anos, Codol (1989) reúne sob a noção de “representação social” os estudos que se propõem a “esclarecer as questões colocadas pela partilha social das cognições”, citando a definição de Jodelet: “Ela diz respeito principalmente (...) ao modo como nós, sujeitos sociais, apreendemos os acontecimentos do dia-a-dia, os dados do nosso ambiente, as informações que nele circulam, as pessoas de nosso meio próximo e distante (...) **um conhecimento socialmente elaborado e partilhado**” (p.483).

Dentro de uma perspectiva semelhante, Grusec e Lytton (1988) assim definem esse campo: “O estudo da cognição social trata do conhecimento e pensamento das pessoas acerca de acontecimentos psicológicos — aqueles que ocorrem nos outros, bem como nelas mesmas — e de suas concepções de relações sociais” (p.255).

Fazem parte do campo da cognição social o conhecimento de como os outros pensam e sentem, suas intenções e motivações e as percepções sobre sua personalidade; incluem-se igualmente o autoconceito e a auto-estima e conceitos de relações sociais ou interpessoais, tais como os de amizade, confiança, autoridade, ordem social, instituições etc.

Segundo constatamos, quase dez anos antes, Damon (1979) já havia levantado os mesmos temas de pesquisa em cognição social, incluindo, além disso, habilidades de comunicação, perspectivas sociais do outro, regras, convenções e juízo moral.

Além das propostas sobre o campo da pesquisa em cognição social, a preocupação em diferenciar, ou relacionar, os domínios social e não-social tem sido uma constante. Kutner e Gordon (1964), por exemplo, com base no estudo de um deles, realizado entre 1949 e 1950, sobre a relação entre preconceito e funcionamento cognitivo entre crianças, concluem que “a capacidade cognitiva e o preconceito étnico são negativamente correlacionados” (p.73).

Entre os autores que estudamos, muitos são adeptos da idéia de que a cognição é a mesma nas esferas física e social, ou que são as mesmas as estruturas cognitivas que lhes são subjacentes, como ilustram os trabalhos de Flavell (apud Grusec e Lytton, 1988), Grusec e Lytton (1988), Jahoda (1984), Keating e Clark (1980), Kutner e Gordon (1964) e, em certo sentido, o próprio Piaget (Piaget e Inhelder, 1976). Contrários a essa idéia estão, entre outros, Damon (1979), Furth (1980), Furth et al. (1976), Hollos (1975), Sommers (1984) e Webley (1987). Vejamos alguns argumentos utilizados em favor de cada posição.

Defendendo um paralelismo entre os dois tipos de cognição, Flavell trata-os como “facetas dos mesmos processos intelectuais”. Segundo revisão feita por seus comentadores (Grusec e Lytton, 1988), esse autor fornece as seguintes justificativas para a sua posição: “Primeiro, tanto o raciocínio social quanto o não-social passam da aparência superficial a uma preocupação com a construção de uma realidade subjacente inferida (...) Segundo, em ambos os domínios de raciocínio, as crianças prestam atenção inicialmente às características mais salientes de um evento (...) Terceiro, o mundo torna-se percebido como invariante em ambos os domínios” (p.258). Mais claro ainda é o argumento de que “a mente que pensa sobre o mundo social é a mesma mente que pensa sobre o mundo não-social” (p.260).

Furth et al. (1976), por outro lado, enfatizam a diferença de natureza entre os objetos físicos e os sociais. Estes últimos, se tomados em sentido estrito (relações sociais e instituições, por exemplo), são entidades abstratas e apresentam, além disso, componentes de afeto, arbitrariedade, história e valores extralógicos não existentes no mundo físico. Acreditam, também, que os objetos físicos têm um impacto mais direto sobre a cognição, tornando-se observáveis mais pronta e precocemente do que os objetos sociais. Daí o provável atraso na compreensão do mundo social relativamente ao mundo físico.

Considerando “demasiado limitado” o conceito piagetiano de experiência física, Furth et al. sugerem a expressão “experiência ambiental”, que incluiria tanto a social quanto a física. Mas, enquanto o conhecimento social “envolveria e se desenvolveria concomitantemente sob seus três aspectos de *self*, relações pessoais e sociedade ‘impessoal’”, o conhecimento físico “se referiria à compreensão dos artefatos produzidos pelas pessoas na sociedade” (p.370).

Um dos autores acima, Furth, vai mais além. Em obra posterior (1980), distingue dois tipos de raciocí-

nio, contrapondo-os ao “raciocínio matemático e físico” ou “lógico”, estudado por Piaget: o **social-pessoal** (ou, simplesmente, **raciocínio pessoal**) e o **societário**. O primeiro refere-se às relações que ocorrem entre pessoas, enquanto o segundo aplica-se às “relações societárias” — da “sociedade impessoal”, à vida da comunidade com suas instituições, normas, costumes e símbolos, além de serviços e produtos. Assim, o termo **pessoal** é empregado por Furth com o mesmo sentido de **interpessoal** (também utilizado por ele), mas a distinção entre pessoal e societário desaparece quando se fala de autores **sociais**.

Damon (1979) é outro autor que, mais que afirmar a diferença entre os dois domínios, sugere a construção de estruturas cognitivas distintas (produtos conceituais) dentro do próprio domínio social. Segundo ele, “toda cognição é intrinsecamente social”, sendo a **mutualidade** de conduta e comunicação e a **intencionalidade** o que “distingue eventos sociais dos meramente físicos” (p.208).

Vemos, assim, que não é fácil conceituar precisamente o termo **cognição** quando o objeto de estudo se insere em determinado domínio. Alguns autores chegam a propor diferenciações no interior mesmo do domínio social, seja em termos de tipos de conceitos adquiridos ou estruturas cognitivas (Damon), seja em termos dos tipos de ação exigida pela natureza “material” ou “abstrata” do objeto de conhecimento (Furth et al.), ou do tipo de relação social envolvida — “interpessoal” ou “societária” (Furth).

A mesma dificuldade é encontrada quando se trata de conceituar **ideologia** que, como “resultado de uma interação entre determinantes socioculturais e a atividade da consciência” (Severino, 1986. p.29), é também objeto da cognição social.

O termo ideologia foi empregado pela primeira vez em 1801 por Destutt de Tracy (Chauí, 1981 e Lefèbvre, 1968), que pretendia, juntamente com o médico Cabanis, De Gérando e Volney, chegar a uma ciência da gênese das idéias segundo o modelo das ciências naturais. O sentido do termo logo se tornou pejorativo, quando Napoleão Bonaparte, discursando em 1812 no Conselho de Estado, atribuiu à ideologia, “essa tenebrosa metafísica”, a responsabilidade pelas “desgraças que afligem nossa bela França”.

Como esclarece Lefèbvre (1968. p.42-3), ideologia passou, então, a designar não “uma teoria explicativa, mas a própria coisa a ser explicada (...) o objeto estudado torna-se um conjunto de representações características de uma época e de uma sociedade.” É com esse “sentido napoleônico” que o termo aparecerá posteriormente na obra de Marx.

Segundo seus comentadores, Marx situa o surgimento da ideologia no processo de divisão social do trabalho, próprio do modo de produção capitalista. Nesse sistema, a classe que possui os meios de produção material é a mesma que detém os “meios de produção espiritual”, nesse sentido, sua relação com os não-proprietários assume o caráter de exploração (econômica) e dominação (política). Daí a necessidade de transformar as idéias da classe dominante em “idéias

dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias)" (Chauí, 1981. p.94).

Em conseqüência, as contradições que se colocam à consciência imediata ocultam aquelas que se dão entre as relações de produção e as relações sociais, entre os que produzem e os que consomem. Nesse caso, a realidade que aparece à experiência imediata é representada de modo invertido na consciência dos homens, quando o efeito ou o determinado são tomados como causa ou determinante, e vice-versa. E é nisto que consiste a ideologia.

A ideologia é, portanto, "ao mesmo tempo uma representação — mediante conteúdos conceituais — e uma apreciação — mediante significações valorativas". Constitui-se "de um conteúdo representativo, cognoscitivo, que se propõe explicativo da realidade e de uma percepção avaliativa, que se propõe caracterizar seu objeto como válido, apreciável e legítimo" (Severino, 1986. p.29).

São características da ideologia: fundamento da realidade na aparência imediata; autonomia das idéias em face da sociedade e da história; ocultamento da divisão social e das relações de dominação e exploração; abstração que ignora a gênese do real, tomando-o como dado e acabado; ênfase em valores fixos e imutáveis; universalização de um ponto de vista particular (Chauí, 1981; Lefèbvre, 1968; e Severino, 1986).

A ideologia "fala" de diferentes modos. E fala sempre com um discurso indireto: por meio da linguagem verbal que empregamos; do vestuário que usamos e da moda que seguimos; dos objetos que compramos e que "dizem" aos outros quem somos nós (ou pensamos ser); da estereotipia a que recorremos para identificar o outro como sendo tal pessoa ou tendo tal profissão.

Outros autores que tratam desse e de outros temas afins, embora fundamentando-se em Marx, afastam-se das concepções acima.

Foina (1988), por exemplo, contesta as visões de ideologia como distorção do real, falsa consciência ou a serviço exclusivo da classe dominante. Segundo ela, são visões "mecanicistas", pois descartam a autonomia relativa da superestrutura (instituições, ideário, cultura etc.) diante da infra-estrutura socioeconômica; e também "reducionistas", por não considerarem a possibilidade de uma "ideologia revolucionária".

Assim também, Heller (1989) considera ser possível uma "ideologia revolucionária", quando faz certas distinções entre o que denomina "falsa ideologia" e sistema de preconceitos. Embora ambos estejam permeados pela ultrageneralização, a ideologia não tem caráter de preconceito "na medida em que é expressão de aspirações classistas essenciais motivadoras da práxis histórica total" (p.52). Os preconceitos, por sua vez, baseiam-se na **fé** e se caracterizam por uma **tomada de posição moral**. Servindo à estabilidade e à coesão da integração social, a maioria dos precon-

ceitos seriam produtos das classes dominantes, pois a essas importa manter a coesão de uma estrutura social que as beneficie.

Embora não constituindo objeto específico de estudo, o tema da ideologia também foi abordado por Piaget em algumas de suas obras. Para ele, a ideologia é uma das "formas sociocêntricas" que se opõem às "formas operatórias de pensamento coletivo" (Piaget, 1973b. p.77-8). Aproximando-se de certas concepções marxistas, define ideologia como "um simbolismo sociocêntrico, centrado não sobre a sociedade inteira, que está dividida e sujeita às oposições e à luta, mas sobre subcoletividades que são as classes sociais com seus interesses" (p.88). Considera, ainda, que a ideologia contrapõe-se tanto à ciência quanto à técnica, "duas espécies de relações objetivas entre os homens em sociedade e o universo" (p.79).

Fazendo um paralelo entre os sistemas cognitivos individuais e os coletivos, Piaget elege o processo de **descentração** como o mecanismo responsável pelo conhecimento objetivo nesses dois planos. Assim, do mesmo modo que "o indivíduo se libera de seu egocentrismo intelectual tomando consciência de seu ponto de vista próprio para situá-lo entre os outros", o pensamento coletivo "se libera do sociocentrismo descobrindo as amarras que o retêm à sociedade e se situando no conjunto das relações que une estas à natureza mesma" (p.93).

Desse modo, a construção de conhecimentos pelo indivíduo ou a evolução da ciência não estão "imunizadas" das influências ideológicas. A criança, por exemplo, "não assimila objectos 'puros' definidos pelos seus parâmetros físicos", dado que as situações com as quais interage têm "significados particulares", são socialmente contextualizadas (Piaget e Garcia, 1987. p.228). A experiência com objetos subordina-se, portanto, ao "sistema de significados que lhe confere o meio social", o que inclui as significações de natureza ideológica.

A ciência, por sua vez, insere-se em determinado "quadro epistêmico" a cada momento histórico e em cada sociedade particular. Esse quadro, que já é produto de "paradigmas sociais", uma vez estruturado, "começa a actuar como ideologia que condiciona o desenvolvimento posterior da ciência" (Piaget e Garcia, 1987. p.234). Enquanto a ideologia funciona como um "obstáculo epistemológico" ao desenvolvimento da ciência, as crises e revoluções científicas constituiriam os momentos de "ruptura ideológica", necessária "à introdução de um quadro epistêmico diferente e à imposição, por fim, de um novo paradigma epistêmico" (p.234).

Vemos, assim, que o tema da ideologia é recorrente na literatura em vários campos do conhecimento, mas o interesse em pesquisá-lo empiricamente tem sido diminuído. Encontramos apenas três trabalhos empíricos focalizando a ideologia como objeto específico, e somente um deles tomando crianças como amostra.

É nesse sentido que, segundo julgamos, nossa pesquisa pode preencher algumas lacunas, na medida em que se desenvolve na linha teórico-metodológica

da Psicologia Genética, mas, simultaneamente, diferencia-se da tônica geral das pesquisas piagetianas, como mostra o relato a seguir.

A "LÓGICA" DAS REPRESENTAÇÕES IDEOLÓGICAS. DADOS PRELIMINARES

Um dos objetivos centrais do nosso trabalho é investigar a existência de estádios de desenvolvimento nas representações de sujeitos de diferentes idades diante das tarefas que sugerem conteúdo valorativo de natureza ideológica².

Convém lembrar que as pesquisas de Piaget não focalizam o sujeito individual, com suas singularidades, mas o "sujeito epistêmico", núcleo comum aos vários sujeitos de um dado nível de desenvolvimento. Sua opção pelo método clínico revelou-se, assim, ideal para explorar criticamente os conhecimentos espontâneos da criança — aqueles não "contaminados" por intervenções educativas, socializadoras — e traçar a psicogênese de várias noções científicas. Além disso, Piaget (1973a e 1973c) propõe certos critérios para definir um estágio na construção dessas noções: ordem seqüencial constante das aquisições, existência de um conjunto de condutas que se combinam num sistema bem estruturado, caráter integrativo das estruturas cognitivas e os momentos de preparação e acabamento.

O presente trabalho levanta, pois, a questão da aplicabilidade plena de tais critérios à formação de representações ideológicas, já que essas denunciam os efeitos da "contaminação" mencionada e referem-se mais propriamente a conteúdos histórica e culturalmente dados.

Por outro lado, as provas piagetianas clássicas utilizam material relativamente "neutro", avaliando o julgamento e as argumentações dos sujeitos quanto a propriedades fisicamente presentes no material. Talvez seja nesse sentido que as expressões "mundo físico" e "raciocínio físico", usadas por muitos autores, tenham sua razão de ser. E, por isso mesmo, o instrumento que construímos pode subverter essa orientação, ao empregar material socialmente significativo — o que, no mínimo, torna ambígua a distinção físico/social.

Desse modo, nossa intenção, implícita no objetivo central de investigar a existência de um processo genético em certas representações sociovalorativas, era saber se os sujeitos da pesquisa recorreriam, predominantemente, ao "raciocínio físico/lógico-matemático", ou ao "social", ou a um misto de ambos.

O plano original previa uma sondagem preliminar para testar o instrumento e estabelecer as faixas etárias apropriadas. Apenas parte dessa sondagem será aqui relatada.

Inicialmente, tomamos como sujeitos 18 estudantes de escola pública cursando a 1^a, 5^a e 8^a série, de três grupos de idade: 7, 11 e 15 anos, respectivamente. Cada grupo etário dividia-se igualmente por

sexo. Mas, a certa altura da coleta de dados, sentimos necessidade de testar um conteúdo alternativo numa das provas, sem modificar sua estrutura. Para tanto, nova amostra foi constituída (identificada como "variante", tal como a prova modificada) com outros 18 sujeitos da mesma escola, tendo a mesma distribuição da anterior, mas com pequena alteração nos limites de idade e seriação.

O instrumento utilizado, que chamamos de Situações de Vida Diária (ou SVD, para abreviar), compõe-se de 05 provas (aí incluída a variante), tendo por modelos provas piagetianas, mas acrescidas de algumas questões (geralmente sobre "o que aconteceria no mundo real"). Focalizaremos apenas três dessas provas: as SVD Meios de Transporte, Objetos Heterogêneos e sua Variante, que correspondem à prova de Quantificação da Inclusão de Animais (servindo aos níveis concreto e formal), com uma tarefa de inclusão e outra de correspondência 1 a 1.

Um material foi comum a todas elas: bonecos de plástico especialmente reformados representando figuras humanas. Utilizamos 13 bonecos do mesmo tamanho, diferenciados fisicamente e pelo vestuário segundo cor, sexo e fator trabalho. Oito eram do sexo masculino, sendo 03 brancos vestidos de "médicos" (calça e jaleco brancos), 03 negros "operários" (macacão jeans) e 02 brancos "não-trabalhadores" (que abreviaremos para NT, de terno e gravata). E cinco eram do sexo feminino, sendo 02 "criadas" brancas (de uniforme azul-marinho com avental branco e uma tira desta cor contornando a cabeça) e 03 "não-trabalhadoras" negras (vestindo saia e blazer).

Um segundo material foi utilizado em cada prova. Em Meios de Transporte, empregamos 11 figuras em cartões plastificados: 03 carros, 03 bicicletas, 03 ônibus e 02 motos. Nas outras duas, recorreremos a 13 figuras, com 08 representando objetos de "alto valor" — 03 casas, 03 carros e 02 jóias — e 05, de "baixo valor" — 03 pentes e 02 aparelhos de gilete.

As tarefas foram sempre as mesmas nas três provas: classificar e quantificar o material e colocar cada objeto em frente ao seu "dono" (ou usuário). Antes de iniciarmos cada prova, pedíamos ao sujeito que imaginasse os bonecos como "pessoas de verdade" e que identificasse o material, fornecendo as explicações necessárias à compreensão da tarefa.

Na prova Meios de Transporte, a primeira tarefa de classificação requeria o agrupamento dos bonecos ("Junte todos(as) os(as)... operários/trabalhadores/pessoas/que não são operários etc. Quantos são?"). A explicação salientava que algumas pessoas possuem certos tipos de transporte (ou condução) que são **delas mesmas** (carro, bicicleta, moto), enquanto outras

2 Tomamos a concepção de Chauí (1981) de ideologia como "corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo e regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais" (p.113-4).

não têm condução própria e, portanto, usam ônibus ou pedem carona. Na tarefa de "Correspondência (S)" (feita pelo sujeito), os dois tipos de material eram dispersos sobre a mesa e cada meio de transporte deveria ser colocado diante de um usuário, da maneira que o sujeito "achasse melhor". Em seguida, em frente à "Correspondência (E)" (do experimentador, sempre a mesma) — carros com mulheres NT, bicicletas com médicos, motos com criadas e ônibus com operários, sendo explicitamente reservado "pedir carona" aos homens NT — era solicitada nova classificação ("Junte todos os que... têm carro/usam algum tipo de condução/não têm carro/não têm condução própria etc. Quantos são?")³. Aplicada à correspondência do experimentador, a última tarefa compunha-se de questões sobre a quantificação da inclusão (por exemplo: "Existem mais pessoas que... têm carro, mais pessoas com condução própria, ou é o mesmo tanto?/que não têm carro, mais pessoas que não têm condução própria, ou é o mesmo tanto? Como você sabe? Mostre pra mim!").

Nas provas Objetos Heterogêneos e Variante, o ponto de partida era a concordância do sujeito de que todos aqueles objetos eram "compráveis", mas não igualmente caros. As tarefas de classificação aplicavam-se aos bonecos (como na prova acima) e às figuras de objetos (por exemplo, objetos caros/que existem para comprar/que não são casas/que não são caros). Na "Correspondência (S)", cada objeto deveria ser colocado junto ao seu "dono". Na "Correspondência (E)", casas eram associadas com operários, carros com médicos, jóias com criadas, pentes com mulheres NT e aparelhos de barbear com homens NT.

Mas as questões de quantificação da inclusão diferenciavam-se nas duas provas. Em Objetos Heterogêneos, estando à vista as correspondências do experimentador, as comparações (em "mais", "menos" ou "mesmo tanto") recaíam sobre "operários e trabalhadores", "trabalhadores e pessoas" e "não-operários e não-trabalhadores". A Variante, por sua vez, propunha duas tarefas de quantificação: a primeira utilizava apenas as figuras de objetos e o sujeito deveria comparar "casas e objetos caros", "objetos caros e objetos que existem para comprar" e "objetos que não são casas e objetos que não são caros"; a segunda apresentava as mesmas correspondências (E) acima e solicitava comparações entre "pessoas que têm casas e as que têm objetos caros", "pessoas com objetos caros e pessoas com objetos que existem para comprar" e "pessoas que não têm casas e as que não têm objetos caros".

Aplicamos as provas em cada sujeito individualmente, empregando o vocabulário sugerido por ele⁴ e recorrendo ao método exploratório piagetiano. Na presença do material, após sua identificação e/ou avaliação, fornecíamos a instrução e/ou colocávamos as questões pertinentes. Conforme a tarefa e a resposta verbal, as justificativas do sujeito eram seguidas de contra-argumentações, quando evocávamos, por exemplo, resposta que ele dera anteriormente. Conduções verbais e não-verbais eram registradas nas fo-

lhas de protocolo, sendo as primeiras também gravadas em fitas cassetes.

Os desempenhos foram analisados qualitativamente e categorizados, tendo em vista possível estabelecimento de estádios seqüenciais. Recorremos à própria natureza empírica das condutas, aliada a critérios sugeridos por estudos teóricos de Psicologia Genética (por exemplo, os de Furth, 1980; Piaget e Inhelder, 1971 e 1975) e filosófico-sociológicos (Chauí, 1981; Lefèbvre, 1968), além de contar com a nossa própria experiência nesse tipo de análise (por exemplo, Chakur, 1981 e 1987).

Nas tarefas de correspondência, os desempenhos foram analisados apenas quantitativamente. Para cada sujeito e grupo etário, calculamos o número de associações feitas entre cada conjunto de objetos (casas, pentes etc.; ou carros, motos etc.) e os "tipos humanos" específicos. Nesse caso, a análise obedeceu ao critério de agrupamento dos bonecos ora por sexo, ora por cor (ou "raça"), ora por *status* social (detectado este em análise das associações de figuras humanas com objetos de alto e baixo valor). Com os objetos heterogêneos, a análise aplicou-se aos dados das amostras principal e variante conjuntamente.

Na análise final, comparamos valores observados e esperados para cada tipo de associação e aplicamos a medida X^2 , estabelecendo $\alpha = 0,05$ como nível de significância. Pretendíamos, assim, verificar possível viés na associação de determinados objetos com certas figuras humanas.

Dos resultados obtidos com essa sondagem, destacamos os que seguem.

1) Nas três provas, foi viável o recurso a critérios lógico-matemáticos para avaliar os desempenhos dos sujeitos. Mas, igualmente em todas elas, apareceram argumentos nos quais se evidenciavam, velada ou expressamente, representações de natureza, se não propriamente ideológica, ao menos valorativa, de que são exemplos:

- "(...) os operários, se não têm carro, vão pedir carona ou pegar ônibus" (11 anos).
- "(...) tem muitas pessoas que trabalham e tem muitas que são dona de casa (*sic*)" (11 anos e 1 mês).
- "(...) porque quem trabalha tem sempre coisa que é cara e quem não trabalha nunca tem" (14 anos e 8 meses).

3 Em caso de agrupamento não-exaustivo, ajudávamos o sujeito lembrando a explicação preliminar e explicitando o critério a ser seguido. Isto revelou-se necessário principalmente no agrupamento de "pessoas que usam algum tipo de transporte", o que inclui as que "pedem carona".

4 Algumas variações foram observadas na identificação dos bonecos profissionalmente caracterizados: os "médicos" foram vistos como "farmacêuticos" e "enfermeiros", por exemplo; os "operários" como "mecânicos", "lixeiros" ou "pedreiros"; e as "copeiras" como "empregadas", "cozinheiras" ou "merendeiras". Apenas quando não havia manifestação, sugeríamos o primeiro termo de cada rol.

A tabela abaixo apresenta os dados sobre esse tipo de argumentação, em freqüências absolutas e por grupo etário.

NÚMERO DE SUJEITOS QUE EMITIRAM ARGUMENTAÇÃO VALORATIVA				
PROVA	IDADE			TOTAL
	7 anos	11 anos	15 anos	
Meios de transporte	0	1	3	4
Objetos heterogêneos	4	2	1	7
Variante	2	3	3	8

Nota-se que as argumentações valorativas aparecem em todas as idades e principalmente na prova Variante. Salientamos, porém, que os valores não correspondem à quantidade de argumentos observados (o que resultaria em números bem superiores), mas às freqüências de sujeitos que os emitiram. Examinando os dados internamente a cada prova, essas freqüências parecem diminuir com a idade na SVD Objetos Heterogêneos (mas não em sua Variante), ocorrendo o inverso em Meios de Transporte.

2) O estabelecimento de uma seqüência de estádios foi possível apenas no domínio lógico-matemático. Não observamos tendência evolutiva nítida em decorrência da idade: nas três provas, os sujeitos de 7 anos concentram-se no nível pré-operatório, mas apenas metade, quando muito, do grupo de 15 anos conseguiu atingir o nível operatório superior estabelecido em cada prova (nível formal, no caso).

3) Nas tarefas de correspondência, a grande maioria das associações realizadas revelaram viés. Ao que parece, os critérios utilizados pelos sujeitos para colocarem os objetos junto com seus "donos" ou usuários fundaram-se muito mais em representações sociovalorativas que conceituais. Senão, vejamos:

a) Na SVD Objetos Heterogêneos, tendo de antemão a concordância de todos de que certos objetos são de alto valor (casas, carros e jóias) e outros são de baixo valor (pentas e aparelhos de gilete) e dadas as associações efetivadas, interessou-nos saber qual o *status* social de cada figura humana representada pelos bonecos. Os dados mostram que as figuras humanas assumiram níveis distintos de *status*: "médico", "homem não-trabalhador" e "mulher não-trabalhadora" foram considerados de alto *status*, enquanto "operário" e "copeira" foram vistos como de baixo *status*, como era de se esperar.

Mas certas associações tendem a se diferenciar com a idade: as correspondências homem não-trabalhador/alto *status* e copeira/baixo *status* apresentam nítida tendência de aumento de freqüência com a idade.

b) Na mesma prova acima, buscamos saber quais outros significados teriam aqueles objetos, além do seu valor econômico. Assim, para verificar se são vis-

tos como "sexuados", analisamos as correspondências entre cada conjunto de objetos e as figuras humanas agrupadas por sexo; e para verificar se possuem "atributo racial", tomamos suas associações com as figuras humanas de cor negra de um lado, e branca de outro.

Os dados indicam que **carros e aparelhos de gilete** são predominantemente **masculinos e jóias, femininos**. Essa última associação apresenta certa tendência de diminuição conforme a idade. Mas certos objetos parecem ter "atributos raciais" apenas para os pequenos: enquanto **carros e pentas** são predominantemente de raça **negra**, **aparelhos de gilete** são mais freqüentemente de raça **branca**.

c) Na prova Meios de Transporte, partimos de dados já constatados, segundo os quais as figuras humanas se diferenciam segundo o *status* social. Procuramos, então, saber se os meios de transporte funcionam também como símbolos de *status*, se são "sexuados" e se apresentam "atributos raciais" para os sujeitos.

A análise das correspondências mostra que todas essas características são significativas em todos os grupos de idade, embora com algumas diferenças na comparação intergrupos.

Assim, predominam as associações de **carro e carona** com figuras de **alto status** e de **bicicleta** com as de **baixo status**, sem diferença entre as idades. Em compensação, as freqüências parecem aumentar proporcionalmente às idades nas correspondências **moto/alto status** e **ônibus/baixo status**.

Por outro lado, nos três grupos etários, **carros, motos e bicicletas** são mais freqüentemente vistos como **masculinos**, e **ônibus** como **femininos**. Mas, enquanto as associações **carro e bicicleta/masculino** diminuem conforme aumenta a idade, ocorre o inverso com **moto/masculino**, à medida que aumenta a idade.

Por fim, constatamos que **carros, motos e carona** aparecem como racialmente **brancos**, e **bicicletas e ônibus** como **negros**. Apenas a correspondência **carro/cor branca** tende a decrescer com o aumento de idade.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Como já dito, o presente trabalho está apenas começando, e a sondagem aqui relatada mostra alguns limites a serem respeitados no futuro, mas também certas alternativas promissoras.

Um dado conclusivo refere-se ao instrumento que empregamos. Apesar da amostra pouco numerosa, constatamos que as provas aplicadas são tão adequadas para avaliar desempenhos de natureza lógico-matemática quanto as provas-modelo. Mesmo com a utilização de material pouco "ortodoxo" e com o acréscimo de algumas questões às originais piagetianas, foi

possível o recurso a critérios lógico-matemáticos para estabelecer os estádios evolutivos nas noções em jogo.

Quanto à possibilidade de estádios seqüenciais na formação de representações ideológicas, nada podemos concluir por ora. Apesar da riqueza das argumentações sociovalorativas, não foi possível isolá-las dos argumentos de caráter lógico-matemático.

Tendo em vista, porém, os dados das tarefas de correspondência, podemos inferir que a idéia de divisão social, comumente disfarçada nos mais diversos ambientes, parece estar já bem consolidada nas mentes até mesmo de crianças de 7 anos, manifestando-se em suas representações.

Vimos que até meios de transporte podem funcionar como símbolos de *status*, são "sexuados" e, além disso, se diferenciam "racialmente", na visão de crianças e adolescentes. Carros possuem alto *status*, gênero masculino e são racialmente brancos. Interessante o fato de que pedir carona, que implica geralmente a presença de um carro, também é visto como de alto *status* e de raça branca, mas aparentemente é "assexuado". Isto igualmente pode advir da experiência, só recentemente comum em nosso meio social, de que também as mulheres "podem" pedir carona. Bicicletas, por sua vez, têm baixo *status*, são masculinas e racialmente negras. Motos e ônibus, enfim, apresentam características opostas, principalmente para sujeitos de 15 anos: motos têm alto *status*, são masculinas e brancas, enquanto ônibus têm baixo *status*, são femininos e negros.

Desse modo, tudo leva a crer que as associações que os sujeitos fizeram entre figuras de bonecos indicativas de certos "tipos humanos" e cartões com desenhos de objetos familiares não são casuais. Ao contrário, são guiadas pelo viés inerente aos seus sistemas de representação do mundo. Seguramente, esse viés constitui-se num dos produtos do universo ideológico a que todos nós estamos submetidos e que é passado de geração a geração pela educação formal e informal.

Assim, desde idade precoce certas representações são construídas com o recurso de signos fixos e estereotipados. É como se os objetos "falassem" por si quem é a pessoa que os porta, e vice-versa, como se a aparência exterior da pessoa evocasse **direta e imediatamente** os objetos que ela possui. Eis a "lógica" das representações ideológicas.

Algo que foge às expectativas é o fato de não haver, em geral, tendência evolutiva nítida nos desempenhos em decorrência da idade, quando analisados qualitativamente os dados de cada prova como um todo. Mesmo os adolescentes encontram-se predominantemente nos níveis pré-operatório ou operatório concreto em todas as provas.

Desse modo, se adolescentes mostram o mesmo nível de desempenho de crianças de 7 anos, ou o instrumento utilizado não é suficientemente adequado

para a identificação de estádios evolutivos — seja no domínio lógico-matemático, seja no das representações ideológicas —, ou algum tipo de significado valorativo "ativado" pelo instrumento revela-se forte o bastante para interferir e "atrapalhar" o raciocínio lógico. Tendo em vista os resultados obtidos nas tarefas de correspondência, a última conclusão parece ser mais viável.

Diante dessa mistura de argumentações operatórias (ou pré-operatórias) e valorativas, é pertinente a observação de Piaget e Garcia (1987, p.244), para quem é necessário diferenciar, na construção de conhecimentos de todo tipo, os **mecanismos de aquisição** que o sujeito dispõe em dado momento e o **modo como o objeto a ser assimilado é-lhe apresentado**: "A sociedade pode modificar este último, mas não o primeiro".

É bem possível, então, que os significados sutilmente "sugeridos" em nossas provas pelo material e conteúdos das comparações tenham acentuado o "contexto sociovalorativo" da situação e, conseqüentemente, as relações desse tipo, embora as questões exigissem explicitamente comparações de natureza propriamente lógica (de quantificação intensiva, por exemplo).

Quanto ao nível inferior de desempenho apresentado por adolescentes, à primeira vista pareceria ligar-se à complexidade do conteúdo, ou seja, à presença simultânea de dois tipos bem distintos de material que, na tarefa de quantificação da inclusão, deveriam ser relacionados previamente à comparação solicitada. Isso exigiria a consideração de uma relação dupla, dificultando a tarefa.

Mas essa hipótese não se confirma, na medida em que, em todas as idades, os níveis de desempenho permaneceram os mesmos quando comparados os resultados nas provas Variante (na parte que empregava um só tipo de material) e Objetos Heterogêneos (que utilizava os dois tipos ao mesmo tempo).

Assim, parecem mais verossímeis as considerações anteriores sobre o instrumento empregado, com sua "função ativadora" de significados valorativos, sobretudo se a essa acrescentarmos a função que Piaget e Garcia (1987) atribuem à ideologia: a de "obstáculo epistemológico" na formação do conhecimento objetivo. Lembremos que a aquisição de representações ideológicas liga-se ao processo de socialização de crianças e adolescentes, o que levanta o problema da doutrinação — muitas vezes implícita, velada, sutil, mas sempre presente — que permeia a prática educativa formal e informal.

E talvez o fato de não termos encontrado nas manipulações e discursos dos sujeitos diferenças claras ou, inversamente, relações demasiado estreitas entre as chamadas **cognição social** e **não-social** já seja um sinal de que não há, propriamente falando, **raciocínio social** em sentido estrito (exigindo estruturas de conhecimento radicalmente distintas e "especializa-

das"). Pode bem ser que existam apenas **critérios socialmente fundados** para o conhecimento e representação de objetos e relações do mundo cotidiano. Talvez haja, por exemplo, um tipo de raciocínio predominantemente (mas quiçá não exclusivamente) ba-

seado naqueles **valores, crenças e significados sociais** em geral subjacentes ao simbolismo coletivo histórica e culturalmente dado.

Investigar mais profundamente esse raciocínio é o que pretendemos proximamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BREWER, M. B., KRAMER, R. M. The Psychology of intergroup attitudes and behavior. *Annual Review of Psychology*, v.36, p.219-43, 1985.
- CHAKUR, C. R. de S. L. *Desenvolvimento cognitivo do aluno e currículo da escola de 1º grau: um estudo das relações entre desenvolvimento das classificações e ensino de Ciências*. São Carlos, 1981. Diss. (mestr.) UFSCar
- _____. *Trabalho, desenvolvimento cognitivo e escolarização de alunos de periferia: um estudo comparativo*. São Paulo, 1987. Tese (dout.) IA/USP
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 6.ed., São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CODOL, J. P. Vingt ans de cognition sociale. *Bulletin de Psychologie*, v.17, n.390, p.472-91, 1989.
- DAMON, W. Why study social-cognitive development? *Human Development*, v.22, p.206-11, 1979.
- FOINA, L. de M. G. Revisão crítica de algumas abordagens a propósito do conceito de ideologia. *Didática*, v.24, p.19-29, 1988.
- FURTH, H. G. *The World of Grown-Ups: children's conceptions of society*. New York: Elsevier, 1980.
- FURTH, H. G., BAUR, M., SMITH, J. E. Children's conception of social institutions: a Piagetian framework. *Human Development*, v.19, p.351-74, 1976.
- GRUSEC, J. E., LYTTON, H. *Social development: history, theory and research*. New York: Springer-Verlag, 1988.
- HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. 3.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- HOLLOS, M. Logical operations and role-taking abilities in two cultures: Norway and Hungary. *Child development*, v.46, p.638-49, 1975.
- JAHODA, G. Levels of social and logico-mathematical thinking: their nature and inter-relations. In: DOISE, W., PALMONARI, A. *Social interaction in individual development*. New York: Cambridge University Press., 1984.
- KAMII, C., DEVRIES, R. *O Conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- KEATING, D. P., CLARK, L. W. Development of physical and social reasoning in adolescence. *Developmental psychology*, v.16, n.1, p.23-30, 1980.
- KUTNER, B., GORDON, N. B. Cognitive functioning and prejudice: a nineyear follow-up study. *Sociometry*, v.27, p.66-74, 1964.
- LEFÈBVRE, H. *Sociologia de Marx*. Rio de Janeiro: Forense, 1968.
- PIAGET, J. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973a.
- _____. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973b.
- _____. *A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *Problemas de psicologia genética*. Rio de Janeiro: Forense, 1973c.
- _____. (org.). *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Éditions Gallimard, 1966.
- PIAGET, J., GARCIA, R. *Psicogênese e história das ciências*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- PIAGET, J., INHELDER, B. *O Desenvolvimento das quantidades físicas na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- _____. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. 2.ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- SEVERINO, A. J. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- SOMMERS, S. Social cognition and interpersonal affect: correlates of role-taking skills in young adulthood. *The Journal of Genetic Psychology*, v.144, p.233-9, 1984.
- WEBLEY, P. The Relationship between physical and social reasoning in adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, v.148, n.3, p.375-84, 1987.