

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DO PORTO

Psicologia Social

José M. Marques

2000

TE-556

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação

N.º de Entrada 16657

Data 01/01/05

PA
MAR/JOS
A

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Psicologia Social

José M. Marques

Relatório pedagógico elaborado nos termos do artigo 9º, alínea b) do Decreto-Lei nº 301/72 de 14 de Agosto do Estatuto da Carreira Docente Universitária no quadro das provas para o título de agregado no 1º Grupo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (despacho reitoral de 8 de Fevereiro de 2000).

Índice

Introdução	1
Capítulo 1: Uma definição da psicologia social	5
Origem da psicologia social	5
Vertentes psicológica e sociológica da psicologia social	8
Ausência de unanimidade sobre o que é a psicologia social	10
Psicologia social como campo de tensões sociais	11
A abordagem psicossocial	13
Os níveis de análise psicossocial	13
Positivismo e construcionismo em psicologia social	15
Neo-positivismo	14
Social construcionismo	17
A psicologia social enquanto “construção” histórica	19
Capítulo 2: Condições de emergência da psicologia social	23
As doutrinas positivista, marxista e hereditarista	26
O interesse pelas diferenças	28
A sociedade como resultado de diferenças naturais	31
O essencialismo rácico como explicação sociológica	32
O instinto gregário	33
O “conflito parental” e a solidariedade social	34
A psicologia dos povos, as representações colectivas, e a psicologia inter-mental	36
Capítulo 3: Contextualização metodológica e teórica da psicologia social	45
A psicologia social experimental	45
A crítica “holística”	46
A crítica social-construcionista	47
O método experimental socialmente contextualizado	49
A psicologia social como estudo das regulações sociais e dos processos cognitivos	52
Papel das instituições, normas e valores sociais no funcionamento cognitivo	52

Pragmática e psicologia social	54
Ancoragem na licenciatura em Psicologia	56
Disciplinas precedentes	56
Disciplinas subsequentes	61
Dinâmica de grupos	61
Normatividade e desvio	62
Análise psicossocial em contexto organizacional	63
A “aplicação” da psicologia social	65
Capítulo 4: Linhas orientadoras da organização do programa, estilo de leccionação, e metodologia de avaliação	69
Linhas condutoras da concepção da disciplina	69
Ancoragem na licenciatura em Psicologia	70
Ancoragem no quotidiano	71
Apropriação do discurso metodológico da psicologia social	72
Sistematização teórica dos temas abordados	73
Metodologia de leccionação	75
Aulas teóricas	75
Aulas práticas	76
Processo de avaliação	78
Exame final	78
Avaliação do relatório das aulas práticas	81
Contribuição dos factores de avaliação para o resultado final	82
Aferição pedagógica	83
Capítulo 5: Programa e objectivos de aprendizagem das aulas teóricas	85
Sumários, referências, conceitos-chave e bibliografia recomendada	89
Aula 1: Introdução à disciplina de psicologia social	89
Primeira Parte: Raízes e desenvolvimento da psicologia social	92
Aulas 2-3: Raízes e desenvolvimento da psicologia social	92
Segunda Parte: Construção de representações sobre os indivíduos, os grupos e a sociedade	102
Capítulo 1: Das impressões gestalticas às redes associativas	102
Aulas 4-5: Formação de impressões e teorias implícitas de personalidade	102

Aula 6: Teorias implícitas de personalidade e psicologia científica	109
Aulas 7-8: Atribuição causal	112
Capítulo 2: Cognição e emoção - princípios básicos	119
Aula 9: Cognição - princípios básicos	119
Aula 10: Cognição e emoção	126
Capítulo 3: Abordagens cognitivas dos domínios tradicionais da psicologia social	132
Aulas 11-12: Estereótipos e esquemas sociais	132
Aulas 13-14: Atitudes, cognição social e comportamento	146
Aulas 15-16: Comunicação e representações sociais	159
Terceira Parte: Relações sociais e processos de influência	165
Aulas 17-18: Comportamentos colectivos e relações intergrupais	165
Aulas 19-20: Afiliação, estrutura e desempenho grupal	170
Aulas 21-22: Obediência, normalização e conformismo	187
Aulas 23-24: Interdependência, comunicação informal e reacções ao desvio	195
Aulas 25-26: Desvio, identidade e inovação	204
Objectivos de aprendizagem	213
Aula de apresentação	213
Primeira parte do programa	213
Segunda parte do programa	214
Terceira parte do programa	218
Capítulo 6: Actividades propostas nas aulas práticas	221
Actividade 1: Relacionamento entre psicologia social e outros ramos da psicologia	222
Actividade 2: Relacionamento entre conhecimento psicossocial e senso-comum	223
Actividade 3: Análise da validade teórica de um estudo	225
Actividade 4: Noções fundamentais na planificação de um inquérito	228
Actividade 5: Noções fundamentais na planificação experimental	231
Actividade 6: Controlo experimental	235
Actividade 7: Planificação experimental	236
Actividade 8: Deontologia da investigação	239
Actividade 9: Papel das expectativas na percepção social	240

Actividade 10: Formação de impressões e efeito de falso consenso	241
Actividade 11: Teorias implícitas de personalidade	243
Actividade 12: Transmissão de rumores	244
Actividade 13: Estudo colectivo	245
Actividade 14: Carácter espiral das teorias psicossociais	249
Actividade 15: Estado agêntico	250
Actividade 16: Redes de comunicação nos grupos	251
Actividade 17: Observação da estrutura de liderança nos pequenos grupos	253
Actividade 18: Ostracismo	256
Actividade 19: Reacções ao desvio nos pequenos grupos	259
Referências	263

Introdução

Serve o presente relatório para apresentar e discutir a orientação de fundo, o conteúdo programático, e as metodologias pedagógica e de avaliação das aulas teóricas e práticas da disciplina de *Psicologia Social*. Esta disciplina inscreve-se no Plano de Estudos da Licenciatura em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (D.R. II Série nº 287, de 13/12/1985). *Psicologia Social* corresponde a 6 (12,80 ECTS) das 28 unidades de crédito atribuídas ao 3º ano do Ciclo Básico da Licenciatura. É igualmente considerada nesse plano de estudos como uma disciplina afim das especialidades de doutoramento em Psicologia Experimental, Psicologia Social, e Psicologia das Organizações. Trata-se de uma disciplina anual, correspondente a uma carga horária de 2 horas de aulas teóricas e 2 horas de aulas práticas semanais. Na prática, a disciplina perfaz aproximadamente 106 horas lectivas (52 horas teóricas divididas por 26 aulas, e 50 horas práticas divididas por 25 aulas).

Ao decidirmos propôr uma disciplina de psicologia social no quadro da Licenciatura em Psicologia, estamos conscientes de que devemos debater-nos com dois problemas de ordem diferente, mas que se cruzam constantemente. Por um lado, a psicologia social é um domínio no qual estão salientes problemas que não parecem colocar-se com igual acuidade em todas as áreas da psicologia: subjacentes às questões teóricas e aos debates em torno dessas questões encontramos sistematicamente um questionamento sobre a natureza da teoria em psicologia social, sobre a adequação dos métodos nela utilizados, sobre a relação entre estes métodos e os métodos das ciências naturais, e sobre a natureza das premissas implícitas, dos valores, e dos pressupostos dos investigadores acerca do ser humano e da sociedade (Tajfel, 1972).

Por outro lado, a disciplina que constitui o objecto do presente relatório é a única no Ciclo Básico da Licenciatura em Psicologia que se debruça directa e explicitamente sobre o domínio da psicologia social. Este facto significa que, no contexto do curriculum em vigor à data da redacção deste relatório, apenas os alunos que optarão, no 2º Ciclo, pela Área 5 (Psicologia do Trabalho e das Empresas), beneficiarão de

formação complementar no domínio, com a disciplina de *Psicologia Social Aplicada*. Trata-se, portanto, da primeira (e, para a maioria dos alunos, única) oportunidade de contacto directo com este domínio na Licenciatura em Psicologia.

As especificidades referidas determinam em grande parte os 4 objectivos de fundo da disciplina proposta: (1) explicitação das macro-teorias subjacentes à produção da psicologia social; (2) exposição, discussão e comparação das teorias e modelos psicossociais e dos seus pressupostos; (3) clarificação da relação dessas teorias e modelos com os fenómenos que constituem a experiência psicossocial dos indivíduos; (4) demonstração da utilidade dessa abordagem para a compreensão de contextos sociais definidos e para a intervenção sobre esses contextos, sem pôr em causa a própria especificidade da psicologia social.

O presente relatório divide-se em 6 capítulos. No Capítulo 1 (“Uma Definição da Psicologia Social”), procuramos definir a psicologia social e a sua abordagem própria dos fenómenos. No Capítulo 2 (“Condições de Emergência da Psicologia Social”), procuramos contextualizar a perspectiva da psicologia social que pretendemos transmitir na disciplina, através de uma análise de algumas das condições históricas de emergência do interesse pela compreensão dos fenómenos psicossociais. No Capítulo 3 (“Contextualização Metodológica e Teórica da Psicologia Social”) procuramos complementar essa análise através da definição das condições que conduziram à adopção de uma perspectiva experimental, da descrição dessa perspectiva no âmbito conceptual da psicologia social, e do estabelecimento de relações com outras disciplinas da licenciatura em Psicologia. O objectivo dos capítulos 1-3 é, por um lado, especificar e justificar o que é, em nosso entender, a psicologia social, e, por outro, definir a inserção pretendida de *Psicologia Social* no contexto dos conhecimentos e competências adquiridos pelos estudantes na Licenciatura em Psicologia.

No Capítulo 4 (“Linhas Orientadoras da Organização do Programa, Estilo de Leccionação e Metodologia da Avaliação”), procuramos explicitar os princípios que presidiram à elaboração do programa da disciplina. Esses princípios decorrem do conteúdo dos capítulos anteriores. Apresentamos também, neste capítulo, as estratégias de ensino-aprendizagem que consideramos como mais adequadas para

realizar os objectivos do programa, nomeadamente o estilo de leccionação adoptado nas aulas teóricas e nas aulas práticas, o tipo de relação estabelecido entre ambos os tipos de aulas e a estratégia de materialização dessas estratégias em termos da avaliação final¹. O Capítulo 5 (“Programa e Objectivos de Aprendizagem das Aulas Teóricas”) apresenta o programa da disciplina, os seus conteúdos programáticos e respectivos objectivos sob a forma dos sumários previstos para as aulas, a bibliografia necessária para a preparação dessas aulas, e a bibliografia recomendada aos alunos. Esse capítulo apresenta também as palavras-chave referentes a cada capítulo do programa, assim como os esquemas de apoio às aulas teóricas. O Capítulo 6 (“Actividades Propostas nas Aulas Práticas”) apresenta exercícios e tarefas propostas aos alunos nas aulas práticas, os procedimentos adoptados na sua organização, e os seus objectivos de aprendizagem.

¹ Considerando que essa avaliação será estabelecida por negociação entre docente e alunos, a metodologia proposta não corresponderá necessária ou integralmente aquela que seria efectivamente implementada.

Capítulo 1

Uma Definição da Psicologia Social

Origem da Psicologia Social

É corrente situar-se nos anos 1940 e nos E. U. A. o reconhecimento académico e institucional da psicologia social, e associá-lo à importância que esta disciplina adquiriu através do estudo de fenómenos relevantes para o sucesso dos Aliados na Segunda Guerra Mundial. Ao resumir o contexto histórico e social da área, Cartwright (1979) salienta ironicamente que

“There can be little doubt that the most important single influence on the development of social psychology up to the present came from [...] the Second World War and the political upheaval in Europe that preceded it. If I were required to name the one person who has had the greatest impact upon the field, it would have to be Adolph Hitler.” (p. 84).

Na introdução a *Experiments on mass communication* (Hovland, Lumsdaine & Sheffield, 1949), Hovland e colegas ilustram claramente a sinergia entre as preocupações dos investigadores em psicologia social e o contexto da guerra de 1939-1945:

“The Army’s unprecedented utilization of films and similar mass communication media during World War II provided a favorable opportunity for experimental studies on the effectiveness of these devices[...]. These experimental studies comprised a large-scale attempt to utilize modern socio-psychological research techniques in the evaluation of educational and ‘indoctrination’ films”. (p. 3).

Foi neste contexto de guerra que Kurt Lewin trabalhava na Universidade de Iowa com colegas como Bavelas e Festinger. Dessa colaboração, inspirada na Teoria do Campo proposta por Lewin entre 1937 e 1947, surgiu, já no Massachusetts Institute of Technology, a Dinâmica de Grupos, e a comparação dos efeitos dos sistemas autocráticos e democráticos na estruturação e na produtividade dos grupos (Lewin, Lippitt & White, 1939). Da investigação sobre a dinâmica de grupos surgiram

teorias fundamentais para a psicologia social contemporânea e a maior parte dos investigadores que são, hoje, referências imprescindíveis na disciplina (por exemplo, Back, Deutsch, Horwitz, Kelley, ou Schachter, para além de Bavelas ou Festinger, que já referimos).

Partilhando da reacção de Lewin ao nazismo alemão e ao fascismo italiano, Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson e Sanford (1950) procuravam as determinantes de personalidade e de socialização do autoritarismo (cf. Festinger, 1989; Gouveia Pereira, 1993; Jones, 1998). No mesmo sentido, Doob (1950) analisaria documentalmente as técnicas propagandísticas de Goebbels, Hovland e colegas (por exemplo, Hovland, Janis & Kelley, 1953; cf. também Pratkanis & Aronson, 1991) analisariam experimentalmente o impacto de algumas dessas técnicas, e Cartwright (1949) proporia um modelo cognitivista centrado no incremento da sua eficácia. Allport e Postman (1945) estudavam as causas e consequências da disseminação de rumores, e Floyd Allport (1937) e Bruner e colegas (por exemplo, Bruner & Korchin, 1946) tentavam operacionalizar a noção de “opinião pública” (cf. também Kinder, 1998).

No início da Guerra Fria, Lipset (1953) investigava a influência das orientações políticas e das aspirações dos indivíduos nas suas respostas a situações sociais de crise, Leventhal e Guterman (1948) procuravam determinar o perfil do “agitador” norte-americano, Brewster Smith (1947) e Janis, Lumsdaine e Gladstone (1951) começavam a investigar as determinantes das atitudes dos norte-americanos face à União Soviética e, no contexto do McCarthyismo, Asch (1951) procurava demonstrar, sem sucesso, que o homem-comum não alienaria as suas crenças quando confrontado com opiniões, que considerava erradas, por parte de uma maioria de outros indivíduos.

A investigação conduzida nos E. U. A. entre meados da década de 1930 e a década de 1960 estava profundamente centrada nos pedidos sociais e, evidentemente, nos interesses das instituições financiadoras. As investigações sobre os preconceitos e os estereótipos, sobre os efeitos da violência filmada nos comportamentos agressivos, sobre os comportamentos pró-sociais, sobre o “crowding”, prendiam-se claramente com problemas sociais que interessava “compreender” e “resolver”, mas contribuíram para formar o corpo teórico e a metodologia da psicologia social contemporânea.

A apetência dos psicólogos sociais para a intervenção sobre as problemáticas sociais fazia, de algum modo, parte de uma herança antiga. Regressaremos a este aspecto para melhor compreendermos a lógica subjacente à própria disciplina. Para já, recordemos que foi essa apetência que acabou por conduzir a psicologia social à utilização massiva do método experimental.

Num texto considerado como um dos fundamentos da psicologia social norte-americana (cf. Collier, Minton & Reynolds, 1991; Leahey, 1987), John Dewey (1917) dirigia-se à 25ª Convenção da *American Psychological Association*, defendia a ideia de que a mente é um produto da interacção social, e afirmava que na ausência de uma cultura estruturante, a chamada “natureza humana” mais não seria do que um aglomerado informe de instintos e sensações básicas. Desta posição decorreria a ideia de que, se a mente é um produto social, ela poderia, então, ser deliberadamente moldada a partir do exterior. Para Dewey, o objectivo último da psicologia em geral, e, especificamente, da psicologia social, seria a intervenção sobre a sociedade no sentido de moldar o indivíduo. É este carácter assumidamente interventivo que associa a produção de conhecimento em psicologia social ao posicionamento do próprio investigador enquanto actor social, e aos condicionalismos que decorrem da sua inserção num contexto sócio-profissional.

Preocupados em conhecer de forma sistemática os factores determinantes dos fenómenos sobre os quais pretendiam intervir, os psicólogos sociais centraram-se, na sua maioria, no estudo de processos em detrimento de conteúdos e, para isso, adoptaram uma abordagem experimental (cf. Festinger, 1989; Fiske & Taylor, 1991). Confrontados com processos sociais complexos, esses mesmos psicólogos foram conduzidos para uma concepção cognitivista do ser humano em sociedade (cf., por exemplo, Asch, 1952; Bartlett, 1932; Bruner, 1957; Bruner & Tagiuri, 1954; Heider, 1946; Lewin, 1951; Osgood & Tannenbaum, 1955). Esta concepção atravessou, praticamente intocada, as épocas em que as correntes behaviourista e psicodinâmica detinham a parte do leão noutras áreas da psicologia (cf. Gouveia Pereira, 1993; Jones, 1998; Markus & Zajonc, 1985; Fiske & Taylor, 1991).

Vertentes Psicológica e Sociológica da Psicologia Social

Uma origem anterior da psicologia social pode ser cronologicamente situada em 1908, com a publicação dos primeiros textos anglófonos a incluírem explicitamente a expressão “psicologia social” nos seus títulos², por William McDougall e por Edward Alsworth Ross (1866-1951) (cf. por exemplo, G. Allport, 1954, 1985; Gergen & Gergen, 1986; Hewstone & Manstead, 1995; Howitt, Billig, Cramer, Edwards, Kniveton, Potter & Ridley, 1989; Jones, 1998; Jones & Gerard, 1967).

McDougall advogava que a psicologia social deveria estudar o impacto dos instintos básicos (por exemplo, a gregaridade) na vida social. Ross propunha, pelo contrário, uma psicologia social preocupada em conhecer o impacto da interacção em sociedade na construção das psicologias individuais. Desenhavam-se, assim, duas tendências distintas: uma, que dava origem ao que posteriormente foi designado por “psicologia social psicológica”, e outra que viria a ser designada de “psicologia social sociológica” (Cartwright, 1979; cf. também Curtis, 1960; Hewstone & Manstead, 1995, por exemplo).

Foi a perspectiva iniciada por McDougall (1908/1967) a que abriu o caminho para o que é, actualmente a psicologia social. Este facto está patente na Figura 1. Numa análise sumária, é possível verificar que, dos autores mais citados em 200 manuais de psicologia social publicados nos E.U.A. até ao pós-guerra, analisados por Collier, Minton e Reynolds (1991), apenas 6 (cerca de 19%) constituíram referência comum às duas orientações iniciadas por McDougall e Ross (Floyd Allport, Freud, Murphy, Newcomb, Sherif, e Tarde).

Comentando o acentuar progressivo da separação já visível no início dos anos 1950, Jones (1998) afirmava, numa análise retrospectiva da produção teórica e empírica em psicologia social, que:

² É curioso notarmos como a história de uma área científica é forjada mais na tradição do que nos factos. William McDougall reconhece explicitamente que, no seu livro de 1908, o seu objectivo não é propôr um novo domínio, Psicologia Social, mas sim lançar as bases conceptuais dos processos psicológicos que lhe permitiriam, posteriormente, propôr esse novo domínio: “[...] *my Introduction to Social Psychology has become generally known as Social Psychology. This was an unforeseen result and an unfortunate designation; for [...] that other work was designed merely as a propaedeutic; it aimed merely at clearing the ground and laying the foundations for Social Psychology, while leaving the topic itself for subsequent treatment.*” (McDougall, 1920, p. 2).

"[...] the literatures of the social aspects of psychology and the psychological aspects of sociology are remarkably secaled off from each other[...]. Such mutual isolation and disciplinary inbreeding is not entirely irrational, however, because the central foci and traditions of the two disciplines are quite divergent. Thus much of the overlap is quite superficial, reflecting superficial similarities that gloss over distinct analytic differences". (p.50)

1908-1929		1930-1942		1948-1953	
PSP	PSS	PSP	PSS	PSP	PSS
F. Allport		F. Allport		F. Allport	Boring
G. Allport	Cooley	G. Allport	Bernard	G. Allport	Dewey
Baldwin	Dewey	Freud	Burges	Cantrill	Faris
Cattell	Ellwood	Katz	Cooley	Dollard	G. Mead
Darwin	Giddings	McDougall		Freud	
Freud	Ross	M. Mead	Dewey	Klineberg	Thomas
James	Veblen	Murphy	Faris	Lewin	Young
LeBon	Williams		Park	Murphy	
McDougall		Newcomb	Thomas	Newcomb	
Tarde		Thorndike	Young	Sherif	
Watson					

Figura 1. Autores mais Citados nas Correntes Psicológica e Sociológica da Psicologia Social Norte Americana, entre o Início do Século XX e o Pós-Guerra. Adaptado de Collier, Minton & Reynolds (1991).

E, esboçando um panorama prospectivo desta separação, Hewstone & Manstead (1995), notam que

"These differences between the two orientations are now entrenched and seem likely to remain so. Disciples of the two approaches tend to take different curricula, study, teach or research in different departments, and read and write for different books and journals. After some generations of this cleavage, affiliates of PSP[psychological social psychology] and SSP[sociological social psychology] have learned different histories, with different 'pioneers' and 'heroes': F. & G. Allport, Asch, Campbell, Festinger, Lewin, and Schachter for PSP; Bales, French, Goffman, Homans, and Mead, for SSP[...]. There is remarkably little cross-citation between PSP and SSP." (p.589)

Ausência de Unanimidade sobre o que é a Psicologia Social

A vertente mais psicológica e a vertente mais sociológica da psicologia social poderiam ter constituído duas linhas distintas, mas, ainda assim, estruturantes da definição da psicologia social. Mas, como o afirma Di Giacomo (1996),

*“Par boutade, les enseignants disent parfois que la mémoire est la faculté d'oublier. La mémoire des scientifiques n'échappe pas à cette définition. C'est ainsi que nombre de manuels de psychologie sociale signalent simplement en introduction que Edward Ross et William McDougall (1871-1938) furent en 1908 les auteurs des deux premiers manuels de psychologie sociale. Même s'ils ajoutent parfois que le premier était sociologue et le second psychologue, ils passent vite aux choses sérieuses, le chapitre UN dont le contenu varie bien sûr au gré des idiosyncrasies de chaque auteur.”*³

Numa súpula recente da história da área, Geen (1995) detecta na literatura pelo menos 3 variantes da “psicologia social”:

“At present 'social psychology' is the name for: (1) a subdiscipline of psychology, from which the major part of social psychological research and publications take their origin; (2) a field of research in (micro)sociology; (3) any of several other social science studies dealing with the individual in society; and (4) all of social psychology[...]”.(p. 301)

É, talvez devido à inexistência de uma perspectiva única acerca do que é, ou “deveria ser” a psicologia social, que observamos frequentemente a assimilação do adjectivo “social” aos termos “colectivo”, “grupál”, “comunitário” e até “demográfico” e, mesmo quando tal assimilação não existe, a definição do objecto da psicologia social é, ainda assim, polémica. Quando se trata de definir a psicologia social, talvez a proposição mais consensual na área seja a de que não existe consenso. Com aspectos parcialmente distintos, as definições possíveis são múltiplas. Algumas dessas definições centram-se no impacto do contexto social sobre os processos psicológicos individuais. Por exemplo, a psicologia social pode ser definida como o estudo da influência da sociedade sobre o indivíduo (Turner, 1994), ou como o estudo do comportamento do indivíduo em função de estímulos sociais (Jones & Gerard,

1967), ou ainda como o estudo científico da forma como os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos indivíduos são influenciados pela presença real, imaginada, ou implícita de outrém (G. Allport, 1954).

Outras definições fundamentam-se numa interacção entre o “psicológico” e o “social”. Neste contexto, a psicologia social é definida como o estudo da influência recíproca entre o indivíduo e o seu contexto social (Hewstone & Manstead, 1995), ou da mediação dos processos e das estruturas mentais entre estímulos e comportamentos sociais (Hogg & Abrams, 1988). Ainda outras definições acentuam o âmbito micro-social, e definem a psicologia social como o estudo do comportamento individual dentro dos pequenos grupos e dos processos psicológicos que ocorrem nesse contexto (Gergen & Gergen, 1986). Finalmente, e no pólo oposto à definição anterior, outras, apresentam a psicologia social como o estudo da construção de ideias sobre os indivíduos e a sociedade (Howitt *et al*, 1989), ou como o estudo dos fenómenos ideológicos e comunicacionais emergentes das relações sociais (Moscovici, 1984; Rouquette, 1994). Esta pequena lista de definições ilustra a diversidade de perspectivas acerca dos fenómenos delimitados pelo campo psicossocial, e, apesar disso, traduz um enfoque comum. Como o afirma Aronson (1972/1995),

“The key phrase [...] is ‘social influence’. And this becomes our working direction of social psychology: the influence that people have upon the beliefs and behavior of others”. (1995, pp. 5-6)

Psicologia Social como Campo de Tensões Sociais

A diversidade de definições dadas à psicologia social é acompanhada por diferentes interpretações, nem sempre antagónicas, sobre a sua causa. Uma dessas interpretações é a de que a psicologia social é uma disciplina conduzida por “modas” teóricas, ora seguidas, ora abandonadas, ora renovadas. Como o afirma Jones (1998),

“Many social psychologists feel that their field is uniquely or especially vulnerable to faddism[...]. However, it may be that such labels as ‘fad’ or ‘fashion’ are more easily applied to the social sciences than to the natural sciences because developments in the social sciences tend to be less cumulative and each research concern is therefore more limited by

³ A ausência de número de página nas citações ao trabalho de Di Giacomo (1996) é motivada pelo facto de aquele trabalho nos ter sido enviado num ficheiro de processamento de texto por este nosso colega.

time. In any event, any student of social psychology knows that particular theories or methods or paradigms gain favor, dominate segments of the literature for a period of time, and then recede from view.” (p. 9).

Outra interpretação argumenta no sentido de que a psicologia social seria um domínio em entropia, um epifenómeno baseado noutras disciplinas, como a sociologia ou a antropologia, e que se limitaria a estudar, através de pequenos modelos, ou de teorias de curto-alcance, os fenómenos postos em evidência por essas disciplinas. Desprovida, por isso, de uma teoria unificadora, a psicologia social acabaria por se diluir na psicologia cognitiva, na psicologia diferencial, na psicologia do desenvolvimento, ou mesmo na sociologia, na antropologia ou na história (cf. Vala & Monteiro, 1995). Uma última interpretação, com que concordamos mais, é a de que a inexistência de consenso sobre a definição do “social” decorre das tensões teóricas e epistemológicas que atravessam o domínio, e da proximidade dos psicólogos sociais em relação aos fenómenos que estudam. De facto, se não é possível encontrarmos uma comunidade científica homogénea, tal como não podemos encontrar uma epistemologia homogénea e independente das tomadas de posição dos membros dessa comunidade (Moscovici, 1995), esse facto talvez seja acentuado no caso das ciências sociais (e. no caso vertente, da psicologia social) pela proximidade dos investigadores em relação aos seus objectos de análise. Essa proximidade determinará a adopção de diferentes perspectivas, a escolha de diferentes objectos de análise, e, sobretudo, a tomada de posições diferentes no contexto social que estudam.

A psicologia social debate-se, assim, com a tarefa de lidar sistematicamente com as tensões sociais que acabam por projectar-se para dentro de si própria, sob a forma de tendências associadas ao pensamento científico. Longe de considerarmos este fenómeno como um *handicap*, consideramo-lo como o motor da dinâmica da investigação psicossocial e como o garante da sua irredutibilidade às perspectivas de outros domínios intra- e extra-disciplinares.

A Abordagem Psicossocial

A riqueza conceptual e empírica da psicologia social explica-se igualmente pela ausência de fronteiras definidas com outros ramos. Infere-se da multiplicidade de definições oferecidas na literatura que, ao contrário de outros ramos da psicologia, a psicologia social não tem um campo delimitável, e centra-se sobre domínios que frequentemente extravasam para outros campos da psicologia em particular e das ciências sociais em geral. É neste sentido que, em vez de a definir aristotelicamente pelas suas fronteiras, Moscovici (1984) prefere definir a psicologia social através da sua *abordagem* específica dos fenómenos que estuda:

“[...]aucune limite précise ne sépare la psychologie sociale d'autres domaines de la psychologie tels que la psychologie de l'enfant, la psychologie clinique et même ce qu'on appelle la psychologie générale. Il n'y a pas non plus de frontière précise entre la psychologie sociale ou l'anthropologie. Toutes ces disciplines partagent dans une large mesure un intérêt pour les interactions humaines et les groupes humains. [...] on s'aperçoit qu'en réalité notre discipline se distingue moins par son territoire que par un regard qui lui est propre. Ce que praticiens, chercheurs, étudiants apprennent au cours de leur travail, c'est d'abord une manière de regarder les phénomènes et des relations. Dans ce sens, on peut affirmer qu'il y a un regard psychosocial. L'étudiant qui, au cours de ses études, passe de la psychologie ou de la sociologie à la psychologie sociale, doit s'efforcer d'intérioriser ce regard.” (pp. 7-11).

É no mesmo sentido que Turner e Bourhis (1996) afirmam que

“A social psychological theory is neither sociological nor an eclectic combination of sociological and individual-psychological elements, but one that addresses the functional interaction between psychological and social processes. It must show how the psychological processes invoked cannot be conceived to operate outside the contexts of social reality.” (pp. 30-31).

Os Níveis de Análise Psicossocial

Já se torna evidente que a abordagem que adoptamos na proposta da disciplina de *Psicologia Social* é “psicológica”. Julgamos necessário salientar, no entanto, que a adopção de uma perspectiva “psicológica” não está necessariamente associada a uma redução dos fenómenos sociais a uma grelha de leitura intrapsíquica. Em nosso

entender, o elemento mais interessante da abordagem psicossocial é a sua capacidade de elaboração sobre um mesmo fenómeno à luz de níveis de análise complementares. De facto, embora certos fenómenos possam, à partida, apelar mais directamente para um nível de análise particular, um mesmo fenómeno pode ser explicado em psicologia social, tanto em termos intrapsíquicos, como à luz do contexto imediato em que ocorre, como em função das posições ocupadas pelos intervenientes no tecido social, como, ainda, em termos do suporte ideológico fornecido pela sociedade para o funcionamento psicológico. Noutros termos, a articulação dos níveis de análise intrapsíquico, situacional, posicional e ideológico (cf. Doise, 1982; Figura 2) pode ser considerada capital para garantir, por um lado, o evitamento de reducionismos explicativos, e por outro, uma não-reificação do “social” através de uma abordagem de fenómenos concebidos como detentores de propriedades intrinsecamente “sociais”.

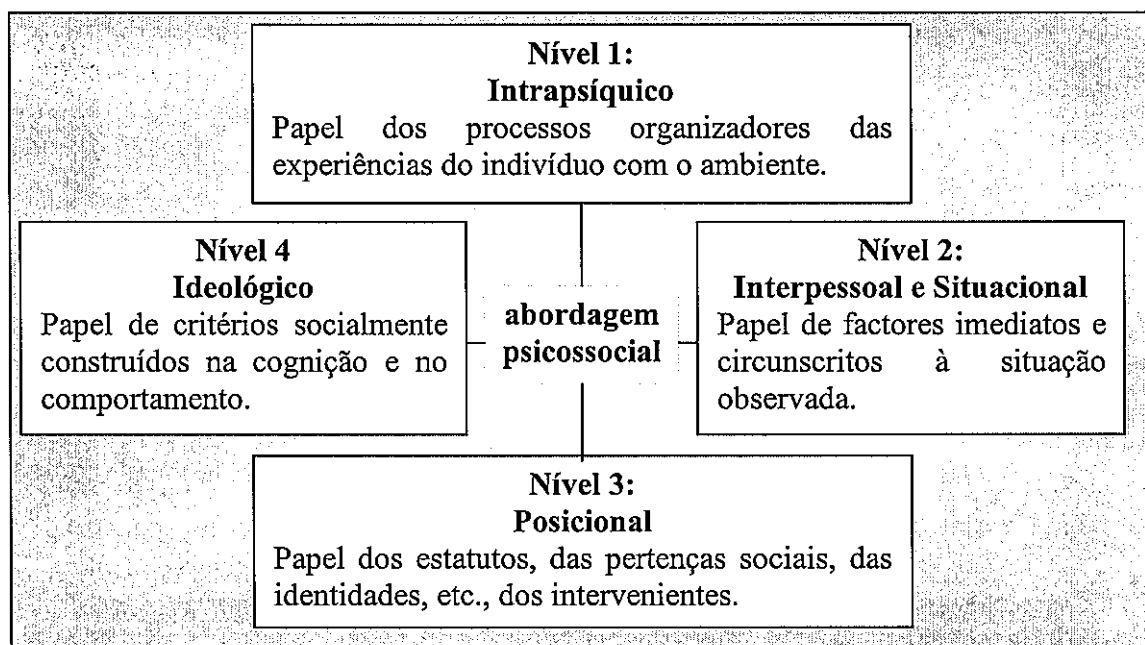


Figura 2. Esquematização dos Níveis de Explicação em Psicologia Social.
Adaptado de Doise (1982).

Neste sentido, a psicologia social estuda a construção, na dinâmica social, das propriedades “sociais” dos objectos e processos que observa, e a influência dessas propriedades nos processos psicológicos (Moscovici, 1982; cf. também Paez, Marques & Insua, 1994a). Para além disso, a abordagem psicossocial esforça-se, ou deverá esforçar-se, por ler os fenómenos que analisa, simultaneamente ou alternativamente, a

diferentes níveis. Se não podemos limitar esta análise a um puro reducionismo psicológico, também não podemos considerar a componente explicativa psicológica como um anátema que desproveria a análise dos fenómenos “sociais” do seu estatuto científico (cf. Moscovici, 1993).

Em resumo, poderíamos dizer de forma simplista, mas ainda assim ilustrativa, que a psicologia social é um domínio desprovido de objecto. A sua especificidade em relação aos outros ramos da psicologia é assegurada apenas por uma definição clara da óptica que utiliza. Complementarmente, do facto de não concebermos um só nível de análise “psicossocial”, mas, em vez disso, concebermos que a análise psicossocial se situa a diferentes níveis, decorre uma afinidade clara e directa com os outros ramos da psicologia. Considerando a inserção da disciplina que constitui o objecto do presente relatório na Licenciatura em Psicologia, parece-nos útil explicitar essa afinidade, nomeadamente, relacionando-a com as disciplinas que a precedem no contexto dessa licenciatura⁴. Essa relação pode ser abordada em termos epistemológicos, históricos, teóricos, e metodológicos. É sobre estes aspectos que nos debruçamos de seguida.

Positivismo e Construcionismo em Psicologia Social

É possível definir um fenómeno como “psicossocial” à luz de diferentes princípios meta-teóricos que traduzem perspectivas distintas sobre o indivíduo e a sociedade. Referir-nos-emos a duas dessas perspectivas --o neo-positivismo e o social construcionismo -- para justificarmos a adopção de uma perspectiva que, sendo metodologicamente próxima do neo-positivismo, pretende, ainda assim, relativizar, do ponto de vista da construção teórica, a incontrovertibilidade que lhe é frequentemente (e, mais grave, não explicitamente) atribuída.

Neo-Positivismo

A investigação em psicologia social insere-se maioritariamente no paradigma neo-positivista que, nesta disciplina, se afirmou sobretudo por reacção aos métodos da filosofia social (cf. Cartwright, 1979). No contexto do neo-positivismo, a “objectividade” do investigador corresponde a um ideal *in fine* do processo científico.

Na base deste ideal neo-positivista encontra-se o empirismo, cujo contributo para a afirmação da psicologia social enquanto disciplina científica é eloquentemente descrito por Hogg e Abrams (1988):

“Social psychology is a science by virtue of its use of scientific method; this distinguishes it from, for example, philosophy, which employs a largely rationalistic method of enquiry. The model of science adopted is exemplified by Newton’s Philosophiae Naturalis Principia Mathematica, of 1687, and by classical theoretical physics in general. Human beings are law-governed machines that react to stimuli very much like any physical object, and so to understand human social behaviour we need only isolate the various stimuli and establish the laws which determine their effects. Laboratory experimentation is the ideal method because it best permits the isolation and examination of individual causal agents.”(p.8)

À perspectiva neo-positivista, veio contrapor-se uma corrente social-construcionista radical, que havia surgido já nos anos 1950 como reacção ao positivismo na investigação em sociologia e em psicologia (Tashakkori & Teddlie, 1998). Comentadores como Gergen (1981), Harré (1979), Howitt, Billig, Cramer, Edwards, Kniveton, Potter & Ridley (1987), ou Ibañez (1992), têm vindo a defender a ideia de que a psicologia social é, pela sua natureza, uma disciplina histórica (Gergen, 1973),⁵ em que os processos estudados dependem mais do seu contexto temporal e social do que de leis naturais, e também de uma disciplina hermenêutica e reflexiva⁶ (cf. também Parker, 1998; Parker & Shotter, 1990).

⁴ É importante salientar que esta articulação se apoia no curriculum da Licenciatura em Psicologia existente à data da redacção deste relatório. A nossa eventual concordância ou discordância com esse curriculum situa-se para além dos objectivos do presente relatório.

⁵ A historicidade da investigação psicossocial pode ser ilustrada de várias formas. Um exemplo dessa historicidade seria a focalização da investigação psicossocial no carácter funcional da “conformidade”, numa época em que interessava compreender o funcionamento do controlo social das maiorias sobre as minorias (por exemplo, Asch, 1951; Festinger, Schachter & Back, 1954), mais tarde substituída por uma focalização no potencial gerador de mudanças sociais através do impacto dos grupos minoritários, surgida nos anos 1960 (Levine 1989; Moscovici, 1979).

⁶ As componentes hermenêutica e reflexiva destas opções implícitas estão talvez ainda mais patentes na referência ao clássico efeito Ringelmann, através do termo mais popularizado entre os investigadores de “preguiça social” (Latané, Williams & Harkins, 1979), da referência à noção situacional de “estado agêntico” (Milgram, 1974) através do termo “submissão à autoridade”, ou, mesmo, no carácter conotativo do termo “psicologia ingénua” (Heider, 1958), epítome da investigação psicossocial das décadas de 1960 a 1990.

Social Construcionismo

A psicologia social seria hermenêutica e reflexiva por se tratar de um discurso em que confluem problemáticas sociais que se repercutem na teoria e na investigação. Não reconhecendo este facto, o neo-positivismo alienaria a divergência dos discursos coexistentes no seio da psicologia social, da sua ancoragem na dinâmica social envolvente, através de um debate situado unicamente num registo metodológico e formalista (Kitzinger, 1990).

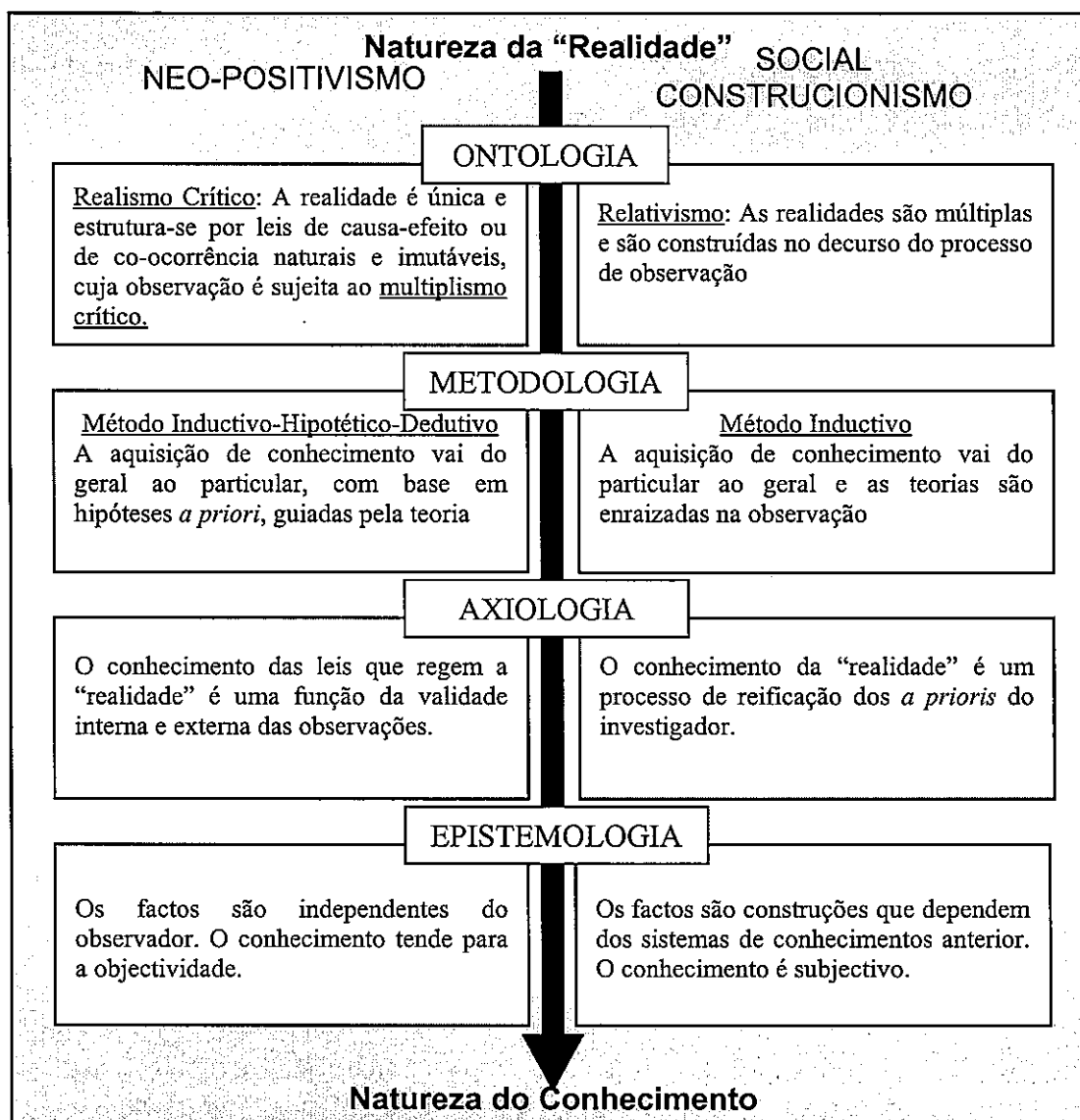


Figura 3. Esquematisação dos Princípios Ontológico, Metodológico e Axiológico, e Epistemológico das Perspectivas Neo-Positivista e Social-Construcionista em Psicologia Social (adaptado de Tashakkori & Teddlie, 1998).

Na Figura 3, procuramos esquematizar o desacordo entre as duas perspectivas relativamente à ontologia (a natureza da realidade), à metodologia e axiologia, e à epistemologia (a natureza do conhecimento), associadas à psicologia social. Esse desacordo tem a sua essência na contradição entre o realismo crítico neo-positivista tradicionalmente associado à metodologia experimental e a descrença, assente numa perspectiva social-construcionista, na possibilidade de, através dessa metodologia, ou de qualquer outra, serem induzidas leis estáveis para o comportamento social.

Concordamos com a existência de uma componente implícita associada nomeadamente às inserções sociais dos investigadores na produção científica em psicologia social. Mas em nossa opinião, a adopção de uma perspectiva social-construcionista radical arriscar-se-ia a substituir a hegemonia neo-positivista por uma outra hegemonia. De facto, a investigação psicossocial colocou em relevo fenómenos aparentemente resistentes a mudanças de contexto, entre os quais, a própria forma como a realidade é socialmente construída.

Regressaremos à questão levantada acima. Neste ponto, parece-nos mais importante salientar que o recurso aos procedimentos neo-positivistas não descontextualiza necessariamente a observação em psicologia social, nem em relação às problemáticas sociais em que está interessada, nem em relação aos seus pressupostos de partida. A demonstrá-lo estão os trabalhos de investigadores como Asch sobre a influência das maiorias numéricas no comportamento dos indivíduos, de Sherif, sobre o carácter colectivo das crenças individuais, de Moscovici, sobre o papel das culturas minoritárias na mudança social, ou de Tajfel, sobre a articulação entre a dinâmica das relações entre grupos e a construção das identidades sociais. Embora tenham, na sua maior parte, sido realizados em contexto laboratorial, esses trabalhos permitiram construir princípios teóricos heurísticos válidos para a compreensão da conduta social dos indivíduos. Não podemos duvidar de que esses trabalhos estão ancorados nas circunstâncias socio-históricas imediatas em que surgiram, e traduzem explicitamente tomadas de posição em relação aos temas sociais relevantes nessas circunstâncias. No entanto, parece-nos igualmente verdade que os fenómenos por eles postos em evidência dependem de factores que, não obedecendo a leis “naturais” obedecem a leis “sociais” e, como tal têm uma existência real.

A Psicologia Social Enquanto “Construção” Histórica

Do que escrevemos acima, decorre a necessidade de insistir sobre a inserção histórico-social da psicologia social, e de “desconstruir”, agora sim, o mito assente sobre uma ideia de ciência abstracta e neutra, realçando o carácter voluntária ou involuntariamente empenhado desse processo. Mas a descrição histórica, sobretudo no contexto das Ciências Sociais, corresponderá sempre mais a uma reconstrução do que a um relato. A psicologia social não escapa a esta regra. Como o afirma Geen (1995):

“In histories of science as, for example, of social psychology, the construction of a discipline’s past usually serves a present purpose. The past is constructed in such a way as to lead more or less directly, continuously, and with a cumulative growth of knowledge to the present ‘state of the art’. Critics, however, have claimed that in disciplinary history unity and linear continuity tend to be overemphasized.” (p. 301).

Para uma análise das mutações que ocorrem no seio das disciplinas científicas, Kuhn (1962) propôs o recurso aos manuais didácticos como estratégia de análise da evolução histórica disciplinar, e, nomeadamente, da mudança de linguagem, de métodos e de problemas considerados centrais em várias épocas. Inspirados por este autor, Collier, Minton e Reynolds (1991) analisaram cerca de duas centenas de manuais de psicologia social publicados entre o início do século XX e o final da década de 1980. Dessa análise, Collier e colegas relevaram dois fenómenos que nos parecem ser importantes para quem pretenda construir um programa para a disciplina de *Psicologia Social*. O primeiro desses fenómenos é a tendência para omitir e distorcer informações e factos sobre os contributos iniciais. O segundo fenómeno é a atribuição de um estatuto de “clássicos” a trabalhos cujo impacto na comunidade científica se resume à década imediatamente anterior a cada momento histórico analisado.

A consequência fundamental destes dois fenómenos (omissão dos contributos iniciais e “institucionalização” precoce dos contributos recentes) seria o desaparecimento progressivo de referências a outros autores que haviam desempenhado anteriormente um papel relevante na construção do objecto da disciplina, a focalização quase exclusiva na investigação recente, e, dentro desta, da investigação que está mais directamente associada às preferências do comentador

(Collier, Minton & Reynolds, 1991). Seria, assim, criada uma espécie de “memória social” disciplinar (cf. Bartlett, 1932) que daria lugar a uma constante “redescoberta” de fenómenos já analisados à luz de princípios teóricos e meta-teóricos diferentes. Noutros termos, a dinâmica da teoria e investigação psicossociais caracterizar-se-ia pelo abandono de um tema por uma geração de investigadores, a reconstrução do passado, e o seu ressurgimento numa geração posterior, já matizado pelas condições sociais específicas de cada época (Collier, Minton & Reynolds, 1991; Schutz, 1962).

Se na perspectiva de Kuhn, é o carácter cumulativo das ciências naturais que facilita a geração de consenso teórico, e se a evidência inconsistente com esse consenso permite gerar mudanças paradigmáticas definitivas, o mesmo não se passa no campo das ciências sociais e, no caso vertente, no campo da psicologia social. Neste sentido, parece-nos importante prestar uma atenção particular ao estabelecimento de relações claras entre “velhos” e “novos” modelos dirigidos a problemas semelhantes, procurando as suas especificidades, os seus pontos comuns, e tendo em consideração os conceitos que, desenvolvendo-se em paralelo, contribuem para o refinamento dos modelos anteriores.

*

*

*

Para finalizar este capítulo, assinalaremos que nos parece importante explicitar junto dos alunos o facto de que a actividade de investigação em Psicologia Social pode não descrever essencialmente o “real”, definido, de forma positiva como a manifestação de leis naturais, gerais e imutáveis que enformam a existência social dos indivíduos. A realidade social, tal como é abordada na nossa disciplina, deve antes ser vista como uma construção elaborada na própria dinâmica da investigação que, por sua vez, se integra no contexto social alargado em que decorre. Neste sentido, o investigador, e não apenas o objecto da investigação, participa, mesmo que de forma involuntária, nessa construção. O reconhecimento da existência dos problemas que “merecem” investigação e a própria formulação desses problemas, traduz tomadas de posição associadas à inserção e aos quadros de referência do investigador enquanto actor social (Israel & Tajfel, 1972). É neste sentido que Moscovici (1972) atribui à

psicologia social o estatuto de ciência social e política. Assim, o que nos parece fundamental é desmistificar junto dos alunos a crença realista ingénua de que o neopositivismo decorre de um processo ontológico natural, e tornar claro o facto de que, ao adoptarmos esta posição tomamos uma opção epistemológica ditada pelas próprias condições sociais de produção do conhecimento na área.

Um segundo aspecto que nos parece essencial sublinhar é que o enraizamento da psicologia social no contexto exterior à sua produção teórica propriamente dita, torna-a numa disciplina “geracional” (cf. Cartwright, 1979), em que os investigadores se vão preocupando com fenómenos específicos da sua época. Para além deste carácter geracional, seria artificial ignorarmos o papel que os interesses pessoais dos investigadores desempenham na construção da disciplina (Jones, 1998). O carácter geracional da psicologia social e as diferenças transversais dentro de gerações dominadas por escolas de pensamento, muitas vezes dependentes mais do prestígio de alguns investigadores do que de uma problemática meta-teórica, podem ser, no entanto, vistas como factores de dinamismo disciplinar, dado que alimentam a disciplina com uma diversidade de perspectivas e de problemas que acabam, a longo-prazo, por formar um corpo teórico rico e heurístico.

Embora deva preocupar-se em formar “gerações” de potenciais psicólogos sociais, o docente interessado em construir o programa de uma disciplina de *Psicologia Social* não deve, por um lado, abdicar dos seus próprios interesses pessoais de investigação, mas, por outro, não deverá negligenciar a possibilidade de que a geração de psicólogos que pretende formar venha a encontrar-se ultrapassada por mudanças sociais que não pode antever. Ou seja, o docente deverá preocupar-se igualmente em facilitar junto dos estudantes a assimilação de instrumentos conceptuais que possam revelar-se adaptativos às mudanças disciplinares que acompanham as mudanças no “pedido social”. Um desses instrumentos é, sem dúvida, a análise das condições de emergência e de produção da psicologia social. Pretender-se-á, portanto, clarificar a ideia de que a psicologia social se desenvolveu em condições intelectuais, históricas e sociais particulares, que determinam a sua bagagem conceptual, o seu objecto, e o seu método. É este o assunto que nos ocupa de seguida.

Capítulo 2

Condições de Emergência da Psicologia Social

Historicamente, a emergência das Ciências Sociais é indissociável do espírito da Revolução Francesa (1788), da abolição dos privilégios da nobreza e da tomada do poder pelas burguesias nacionalistas na Europa Central, e do abandono de uma perspectiva tomista da História e da Sociedade como fruto da ordem divina centrada na relação entre pecado e expiação (ou, mais prosaicamente, decorrente de alianças e querelas, simpatias e incompatibilidades, entre príncipes e cardeais). O advento do capitalismo moderno, da revolução industrial, das ideologias proletárias, do sufrágio universal, e dos nacionalismos europeus do século XIX, estão indissociavelmente ligados à emergência da psicologia social (Farr, 1983, 1994; Di Giacomo, 1996; Leahey, 1987).

Pouco antes da Revolução Francesa, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) atacava os costumes da França da sua época, em *Discours sur l'Origine et les Fondements de l'Inégalité Parmi les Hommes* (1755), e propunha, em *Du Contrat Social ou Principes du Droit Politique* (1762), um modelo normativo da sociedade que deveria permitir ao indivíduo dar livre expressão às suas tendências morais e às suas capacidades. Próximo do *hedonismo* de Thomas Hobbes (1588-1679) e de Jeremy Bentham (1748-1832)⁷, Adam Smith (1723-1790), na *Investigação sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações* (1776), procurara conciliar o contrato social com a monarquia absolutista, e propunha um conjunto de princípios

⁷ Como o assinala William McDougall (1920), não só as ciências sociais oitocentistas, mas também as correntes filosóficas dos finais do século XVIII tinham objectivos sociais e políticos concretos: “[...] those who approached these problems were generally stimulated to do so by their interest in questions of right and wrong, in questions of norms and standards of conduct[...]. Thus the political science of Hobbes was the expression of his attempt to justify the monarchy established by the Tudors and endangered by the failings of the Stuart kings; while that of Locke was equally the outcome of his desire to justify the revolution of 1688[...]. Again, the social doctrines of Rousseau[...] where formulated in order to stir men to revolt against the conditions of social life then prevalent in Europe. In a similar way, in the development of all the body of social doctrine that went under the name of Utilitarianism[...], every step was prompted by the desire to find theoretical guidance of justification for rules governing human activity.” (McDougall, 1920, pp.4-6).

superiormente reguladores da organização social, em detrimento da exclusiva procura de maximização das vantagens e minimização das desvantagens individuais.⁸

A filosofia política dos séculos XVII e XVIII procurava já responder às mudanças radicais trazidas à Europa pelo fim do feudalismo e pelo início da revolução industrial. Mas a mudança, para alguns, radical nos valores e na organização social, não era, para outros, mais do que uma aparência. O caso francês é paradigmático das novas tensões que ela iria provocar e da resposta que iriam propôr as novas ciências sociais. Como o afirmam Cuin e Gresle (1996),

“Pour la première fois peut-être, la société elle-même est présentée et analysée comme faite d’individus et non plus de corps organisés. L’atomisme social l’emporte, renversant les valeurs établies. L’égalité politique des ‘citoyens’ devant la loi, que proclame la Déclaration des droits de l’homme, ne débouche pas –contre toute attente– sur la constitution d’une société plus juste. Elle devient, au contraire, le moyen de justifier, par la raison, des inégalités naturelles entre individus, alors que la mise en avant de ‘l’intérêt personnel’ sert souvent d’alibi à l’expression des égoïsmes les plus étroits. De ce point de vue, la Révolution française apparaît à ses détracteurs comme le point d’orgue d’un mal très profond[...]” (p.6)

À Direita, surgia a reacção à mudança na ordem moral e social vigente. Edmund Burke (1729-1797), insurgia-se, em *Reflexões sobre a Revolução Francesa* (1790), contra o voluntarismo populista dos revolucionários e contra os seus ataques à Igreja, à Família, e às Corporações, afirmando que estas, como instituições historicamente tangíveis só poderiam ser apagadas da vida social e política através de uma tirania selvagem, mas, necessariamente transitória e frágil (o que aliás se veio, em parte, a confirmar). O tradicionalismo de Burke aliava-se ao conservadorismo católico. Um

⁸ As ideia de Hobbes e de Bentham partidários do absolutismo, poderiam encontrar eco junto do poder. O mesmo não se passaria com as de Baruch (mais tarde, Benedict) Spinoza (1632-1677). Para Spinoza, a realidade psicológica do indivíduo passa por uma distinção entre *acções* e *emoções passivas*. Enquanto que as *emoções passivas* seriam aquelas cuja causa verdadeira não pode ser conhecida pelo indivíduo, as *acções* corresponderiam à *força moral*, ou seja, às emoções cujas causas seriam acessíveis à consciência. Com base nesta distinção, Spinoza proporia uma teoria sobre a sociedade, segundo a qual a “servidão humana” resultaria do poder exercido pelas emoções passivas sobre o indivíduo. O indivíduo pode acreditar que dispõe de livre arbítrio, mas essa convicção ilusória dever-se-ia à confusão mental acerca da causalidade das suas emoções passivas. O indivíduo só poderia exercer o seu livre arbítrio através do uso da razão que lhe permitiria detectar as causas últimas das suas emoções. Do facto de que só a razão permitiria optar realmente por determinados sentimentos e

século mais tarde, na encíclica *Quanta cura* acompanhada do *Syllabus* (1864), Pio IX (1846-1878) viria a terrore condenar o socialismo, o liberalismo, e o naturalismo, e proclamar os até então desnecessários dogmas da Imaculada Conceção (1854) e da infalibilidade pontifícia (I Concílio do Vaticano, 1870; Di Giacomo, 1996). O seu sucessor, Leão XIII (1810-1903) proibiria aos católicos de Roma a participação na vida política, e, na encíclica *Rerum Novarum* (1891), ofereceria o catolicismo social como alternativa ao socialismo.

À Esquerda, surgia um corte mesmo com a nova ordem moral e social. As ideologias proletárias e os movimentos sindicalistas passavam à palavra escrita e à acção social. Em 1840, Joseph-Pierre Proudhon (1809-1865) advogava a supressão da *propriedade* num sistema social em que só a *posse* colectiva dos bens materiais seria possível, e, no *Manifesto do Partido Comunista*, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) difundiam a “ideologia proletária”, uma visão da sociedade baseada num total conflito de interesses, aberto ou latente, não entre indivíduos, nem entre o indivíduo e a sociedade, mas sim entre classes sociais. Em 1873, Mikhaïl Bakunine (1814-1876), inicialmente associado a Marx no contexto da I Internacional, defendia, sob a palavra de ordem “ni Dieu, ni Maître”, o desaparecimento do Estado em prol do federalismo e da representação livre e directa.

Começavam a surgir as razões que levariam Gustave Le Bon (1896/1916) a reconhecer, não sem algum agravo, que:

“L’époque actuelle constitue un des moments critiques où la pensée humaine est en voie de transformation. Deux facteurs fondamentaux sont à la base de cette transformation. Le premier est la destruction des croyances religieuses, politiques et sociales d’où dérivent tous les éléments de notre civilisation. Le second, la création de conditions d’existence et de pensée entièrement nouvelles, engendrées par les découvertes modernes de la science et de l’industrie[...]. Il y a un siècle à peine, la politique traditionnelle des États et la rivalité des princes constituaient les principaux facteurs des événements[...]. Aujourd’hui, les traditions politiques, les tendances individuelles des souverains, leurs rivalités pèsent peu. La voix des foules [...] dicte aux rois leur conduite. Ce n’est plus dans les conseils des princes, mais dans l’âme des foules

comportamentos, decorre, para Spinoza, que a moral é do domínio da razão e não do poder e, assim, que o Estado não tem autoridade moral sobre os indivíduos.

que se préparent les destinées des nations[...]. Le droit divin des fous remplace le droit divin des rois.”(pp. 2-4)

Ou, recorrendo às palavras de Di Giacomo (1996),

“La débâcle idéologique, politique et sociale allait imposer au XIXème siècle une triple tâche: (a) expliquer l'origine des profonds bouleversements auxquels on avait assisté et assistait encore, (b) établir un nouveau projet de société, (c) fournir à celui-ci de nouvelles bases idéologiques. [...] on pouvait légitimement [...] poser la question incroyablement subversive pour l'époque qui est celle de l'origine des différences entre les hommes.”

As Doutrinas Positivista, Marxista e Hereditarista

Atacado a montante e a jusante, o Antigo Regime das monarquias iluminadas europeias já não servia de modelo justificativo da Sociedade. Dos modelos alternativos que foram propostos, salientam-se o positivismo⁹, o marxismo, e o hereditarismo. A ideia de que a sociedade devia ser regida pela ciência surgia como *Zeitgeist*, e a popularidade destas doutrinas terá resultado, tanto da incerteza generalizada quanto aos efeitos das forças sociais, como de um optimismo renovado acerca da possibilidade de compreensão e controlo das leis naturais e históricas (cf. Cuin & Gresle, 1996a; Leahey, 1987).¹⁰

Da sua colaboração, entre 1817 e 1824, com o “socialista utópico” Claude-Henri de Rouvroy (1760-1825), conde de Saint-Simon, Comte retirou as raízes mais directas do positivismo, cuja primeira versão publicaria entre 1819 e 1829 (*Opuscules de philosophie sociale*). O objectivo central do positivismo era o de criar convergência entre as diferentes ideologias em luta, numa “cienciocracia” que apostava na regulação social através da experimentação e da recusa de qualquer explicação metafísica sobre a

⁹ O positivismo de Auguste Comte (1798-1857) é muitas vezes utilizado como sinónimo de “empirismo”. De facto, Comte pode ser considerado como o grande vulgarizador do empirismo, mas as regras do método científico subjacentes ao positivismo estavam já presentes nas ideias de outros pensadores como Francis Bacon (1561-1626), David Hume (1711-1776), John Stuart Mill (1806-1873), e, sobretudo, Isaac Newton (1642-1727). Todos haviam adoptado o princípio de que o conhecimento formal se devia restringir à descrição dos fenómenos e à procura das leis que os regem.

¹⁰ No seu *Cours de philosophie positive*, Comte (1842/1908) escrevia: “*l'esprit humain reconnaissant l'impossibilité d'obtenir des notions absolues, renonce à chercher l'origine et la destination de l'univers, et à connaître les causes intimes des phénomènes, pour s'attacher à découvrir, par l'usage*

essência dos fenómenos sociais. A gestão política, numa sociedade positiva seria, assim, um processo de intervenção baseado no conhecimento das leis naturais associadas a essas causas.

Contemporâneo de Comte, Karl Marx, proporia outro modelo da evolução e da regulação social. Em 1867, inspirado em parte pela noção de valor do trabalho, de Adam Smith, e pela análise de Proudhon sobre a propriedade, influenciado também pela dialéctica de Hegel, mas opondo-se ao seu idealismo, pela noção de “falsa consciência” de Spinoza, que transformaria na noção de “ideologia burguesa”, Marx publicava *O Capital*. Marx faz a apologia de uma transformação radical da sociedade, que permitiria ao proletariado do fim do século XIX vislumbrar uma madrugada redentora com o nascimento do “socialismo científico”. Tal como o positivismo, o marxismo apresentava uma doutrina filosófica e uma doutrina social. No entanto, Marx defenderá o primado da história e, *a fortiori*, da economia, contra o naturalismo de Comte.

Charles Darwin (1809-1882) era um vitoriano curioso sobre a criação de animais e de plantas, leitor de Francis Bacon e de Lamarck, que, numa viagem marítima à volta do mundo (1831- 1836) se confrontou com dois fenómenos que o impressionaram: a grande variedade das formas de que se revestiam as espécies, e, a relação aparente entre as características de cada sub-espécie e o seu habitat. Dessa observação à ideia de que as espécies se teriam diferenciado a partir de um antepassado comum e de que essa diferenciação se devia ao potencial de características genéticas manifestadas acidentalmente, foi um passo. Dessa ideia à proposta de que o ser humano não teria escapado àquela lei foi ainda outro passo.¹¹ A prudência e a moderação de Darwin quanto à possibilidade de generalização da sua

bien combiné du raisonnement et de l'observation, leurs lois effectives, c'est-à-dire leurs relations invariables de succession et de similitude” (p.15)

¹¹ Como o sublinha Leahey (1987), contrariamente à mitologia existente, a teoria de Darwin não era chocante para a época: “*The world was well prepared for Darwin's theory. The idea of evolution was already around well before 1859, and when the Origin [of the Species] was published it was taken seriously by learned men of all quarters. Biologists and naturalists greeted the work with varying degrees of criticism. Part of Darwin's thesis, that all living things descend from one common ancestor in the remote past, was scarcely novel and was widely accepted. Great difficulties were seen with the theory of natural selection, however, and it was still easy for scientists to[...] see the hand of God in progressive evolution[...], or to exempt man from natural selection.*” (p. 151).

teoria a uma qualquer explicação revolucionária da natureza do ser humano e do funcionamento social está patente no excerto seguinte:

“[...] nous devons reconnaître que l’homme, malgré toutes ses nobles qualités, la sympathie qu’il éprouve pour les plus grossiers de ses semblables, la bienveillance qu’il étend aux derniers des êtres vivants; malgré l’intelligence divine qui lui a permis de pénétrer les mouvements et la constitution du système solaire, --malgré toutes ces facultés d’un ordre si éminent,-- nous devons reconnaître, dis-je, que l’homme conserve encore dans son organisation corporelle le cachet indélébile de son origine inférieure.” (Darwin, 1891, p.678).

O darwinismo fomentou as tensões sociais da sua época, nomeadamente por trazer novo alento ao evolucionismo de pensadores como Thomas Huxley (1825-1895) e Herbert Spencer (1820-1903), que aí encontraram, o primeiro, um instrumento de ataque à Igreja, e o segundo, uma nova metafísica da sobrevivência dos mais fortes. Esta nova metafísica viria a fundamentar algumas teorias psicológicas das diferenças sociais, que pareciam servir melhor para justificar socialmente essas diferenças do que para as explicar cientificamente (cf. Gould, 1985).¹² No fim do século XIX, o hereditarismo permitia, finalmente, justificar naturalmente as diferenças e as desigualdades sociais.

O Interesse pelas Diferenças

O objectivo do que hoje designamos de psicologia social também era, nos finais do século XIX, a explicação das diferenças sociais. Rouquette (1994) explicita as condições sociais determinantes desta associação entre análise psicossocial e análise psico-diferencial:

¹² Outros ainda, tomaram as ideias de Darwin mais à letra, e, em vez de as reduzirem ao puro hereditarismo, reconheceram o papel fundamental da relação entre o indivíduo e a sociedade no desenvolvimento de ambos. É o caso, por exemplo, de William James (1842-1910) ou de James Baldwin (1861-1934). O primeiro, influenciado também pela filosofia pragmatista, definia a aprendizagem como um processo de adaptação, e nesse contexto, acreditava na transformação dos instintos (biológicos) em hábitos (sociais) através do contacto com outrém. O segundo, conhecido sobretudo como psicólogo do desenvolvimento, e como fundador da *Psychological Review* (1894), defendia uma análise do desenvolvimento do indivíduo no contexto da sua adaptação ao meio social. Também Alfred Binet (1857-1911), aluno de Charcot, fundador de *l’Année Psychologique*, iniciador da psicologia experimental (1894) e criador de uma escala métrica da inteligência, não seguiu o raciocínio hereditarista de Galton. Pelo contrário, e também ao contrário de muitos dos seus “seguidores”, Binet veria na inteligência uma consequência das diferenças sociais (particularmente educacionais), e recusaria sistematicamente reificar o conceito, recordando que a inteligência era o nome que se dava aos resultados quantitativos de uma bateria de testes (cf Oléron, 1957).

“Coincidence symptomatique, les premiers travaux de psychologie différentielle paraissent en même temps que ceux de psychologie collective, soit entre 1885 et 1905: d’une part, pour la définition des foules[...]; d’autre part[...], pour l’étude systématique de la distribution des individus[...]. En tant que figures inévitables du sujet pour l’Etat moderne, le Citoyen, le Militant, le Travailleur sont essentiellement normés: des règlements, des lois, des obligations de comportement définissent les cadres de leur existence et imposent des formes à leur action. Ce qui n’est pas concerné par ces normes tombe dans l’entropie privative. L’attention portée aux différences interindividuelles permet donc de consacrer un espace apparemment soustrait aux régulations collectives; la liberté ou la singularité se trouvent ainsi contenues, c’est-à-dire, à la fois assurées et strictement délimitées.” (pp.54-55).

Se a psicologia social era, no início do século XX, uma psicologia diferencial, a psicologia diferencial era uma psicologia social (cf. Aebischer & Oberlé, 1990). Esta perspectiva ressalta claramente das palavras de Hyppolite Taine (1828-1893) que, no seu tratado sobre a “inteligência”, escrevia:

“[...] dans ces sociétés humaines dont les caractères fixes ou changeants sont l’objet de l’histoire, les éléments, aisément saisis, nous font comprendre l’ensemble. Car ces éléments sont les individus humains dont une société à une époque donnée n’est que la collection.[...] nous pouvons aujourd’hui[...] nous représenter en spécimens plus ou moins nombreux le Français ou l’Anglais du dix-septième siècle ou du moyen âge, l’ancien Romain, et même l’Indou de l’époque bouddhique[...], faire la psychologie descriptive de son état moral et mental[...], distinguer les forces primordiales qui, présentes et agissantes à chaque moment de la vie de l’individu, impriment au groupe total, c’est-à-dire à la société et au siècle, les caractères que l’observation lui a reconnus.” (1897, pp.428-429).¹³

O grande corte da psicologia social com a psicologia diferencial só ocorreu, de facto, já na década de 1970, nomeadamente como resultado da crítica situacionista (Mischel, 1968) às explicações do comportamento social baseadas nas disposições

¹³ Ou, como o viria a afirmar, LeBon (1927), “appliquées à l’homme, les méthodes de classification des naturalistes ont permis d’établir un certain nombre de types parfaitement tranchés. En se basant sur des caractères anatomiques [...], il a été possible d’établir que le genre humain comprend plusieurs espèces distinctes, fort clairement séparées et probablement d’origines très différentes [...]. Mais des peuples, très semblables par leur aspect physique, peuvent grandement différer par leurs façons de sentir et d’agir, et par conséquent par leurs civilisations, leurs croyances et leurs arts[...]. Les différences mentales existant entre eux n’éclatent-elles pas à tous les yeux et ne se lisent-elles pas à chaque page de leur histoire?” (p.22).

individuais (cf. Jones, 1998) e, sobretudo, após o sucesso que teve a investigação sobre os erros atribucionais e as suas implicações quanto à validade explicativa das medidas personológicas. Mas, até esse corte radical, aliás temporário (cf. Snyder & Cantor, 1998), a psicologia social tinha com a psicologia diferencial o interesse comum de detectar o impacto de factores internos, e não apenas externos, explicativos das diferenças sociais. Pode compreender-se, assim, o nascimento simultâneo da psicologia social e da psicologia diferencial.

No entanto, a substituição das explicações sociais baseadas na teologia e na metafísica, pelas explicações baseadas na ciência, poderiam ser vistas como o abandono de crenças não fundamentadas em prol de uma análise “objectiva” da organização social, da dinâmica das relações entre indivíduos e entre colectividades, e das suas causas. Mas, é mais provável que a passagem da teologia e da metafísica à ciência tenha constituído, sobretudo, uma mudança de discurso fundamentada em princípios diferentes, mas guiados por pressupostos semelhantes. Como o afirma Moscovici (1995),

“On n'aurait probablement guère de difficulté à réunir des textes montrant que les méthodes de preuve ont été inventés bien plus souvent dans le but de convaincre qu'afin d'établir la vérité d'une théorie ou d'un ensemble de faits. Or, une des questions les plus fascinantes de l'épistémologie est de comprendre pourquoi certaines théories sont acceptées aisément, même si elles se révèlent fausses, tandis que d'autres se heurtent à une opposition farouche, même si, par la suite, elles se montrent vraies. Les travaux d'histoire des sciences ont établi depuis longtemps que nous ne pouvons expliquer cette inégalité de traitement par des différences de qualité logique ou d'évidence factuelle entre deux théories. Il est plus plausible d'invoquer l'existence d'une tradition dominante à un moment donné qui explique pourquoi une théorie fausse est acceptée alors qu'une théorie vraie est rejetée.” (p. 319).

Tal como as “heresias” da Idade Média e a Reforma renascentista, por exemplo, haviam sido guiadas por tensões sociais ancoradas em torno de um discurso religioso com o qual certos sectores da sociedade se identificavam e que outros rejeitavam, ou como as correntes filosóficas em disputa nos séculos XVII e XVIII eram marcadas por objectivos políticos e tomadas de posição sociais opostas, também o novo discurso científico revelava tensões e objectivos sociais diversos.

A Sociedade como Resultado de Diferenças Naturais

Os estudos de Francis Galton (1822-1911) cujo mérito como estatístico (que o levou a conceber o coeficiente de correlação depois desenvolvido por Spearman) parece ultrapassar o seu mérito como psicólogo diferencial, são um exemplo de uma nova lógica subjacente à justificação das diferenças sociais. Em 1884, socorrendo-se da teoria de Darwin, Galton tentaria demonstrar uma ideia simples: se (a) *adaptação* significa capacidade de moldagem do ambiente e esta optimiza a capacidade de sobrevivência, e, se (b) a capacidade de moldagem do ambiente decorre de aptidões cognitivas e perceptivas; então, (c) os organismos que mais moldam o ambiente às suas necessidades são também aqueles que têm melhores aptidões.

O raciocínio subjacente aos estudos de Galton parece tautológico. Mas estava presente nas teses de Paul Broca (1824-1880), iniciador da antropologia física, de Scipio Sighele (1868-1913), ou de Cesare Lombroso (1835-1909) e de Enrico Ferri (1856-1929), frenologistas e especialistas em direito criminal. Exploradores do “elo perdido” entre o Homem Moderno e o seu antepassado ancestral, estes e outros investigadores observavam no primeiro as dimensões do crânio, encontrando o segundo no “criminoso”, na “mulher”, no “negro”, ou no “doente mental” (cf. Gould, 1983; Lemaire & Matalon, 1985; Paicheler, 1984).

LeBon alargou esta perspectiva, generalizando-a das diferenças inter-individuais, às diferenças entre classes sociais e entre raças. A importância de LeBon para a psicologia social é-lhe geralmente reconhecida através dos seus estudos sobre a psicologia das massas.¹⁴ No entanto, julgamos que é sobretudo pelo seu modelo de explicação naturalista das diferenças sociais, que este autor desempenhou um papel importante para a definição da psicologia social.

¹⁴ Inspirado pelas teorias da evolução/dissolução de Théodule Ribot (1839-1916), a quem dedicou a *Psychologie des Foules*, e da sugestão hipnótica de Jean-Marie Charcot (1825-1893), Le Bon analisaria o comportamento das multidões em termos de factores como a *impulsividade*, a *mobilidade*, e a *irritabilidade*; a *sugestão* e o *contágio*, o *exagero* e o *simplismo* das ideias e dos sentimentos, a *intolerância*, o *autoritarismo*, e o *conservadorismo*; e a *imoralidade*. A analogia tecida por LeBon entre o comportamento colectivo e o transe hipnótico é discutível (cf. Jones e Gerard, 1967; Reicher, 1982). Mas esse facto não a privou de popularidade. Refiramos, por curiosidade, que, até 1989, *La Psychologie des Foules* foi traduzido em 16 línguas (Aebischer & Oberlé, 1990), e que, meio século após a sua primeira edição, ecoava junto de leitores de renome. Citado no *Mein Kampf* de Adolf Hitler, havia sido objecto de anotação cuidada por Benito Mussolini, e da atenção de Lenine, Estaline, e Theodore Roosevelt (Farr, 1994).

O Essencialismo Rácico como Explicação Sociológica

A “psicologia social” de LeBon (1879/1927) baseava-se na distinção entre *crenças gerais* ou *ideias* --as grandes instituições formadoras da “alma” de um povo (a “democracia”, o “feudalismo”, o “socialismo”)-- e as *opiniões* --a arte, a literatura, a arquitectura, a religião, que seriam as manifestações exteriores dessa alma. O seu objecto seria o estudo do nascimento, da cristalização e da morte das ideias no inconsciente colectivo, e da sua associação com a hierarquia das “raças”:

“Les races primitives sont celles chez lesquelles on ne trouve aucune trace de culture[...], tels aujourd’hui les Fuégiens et les Australiens. Au-dessus des races primitives se trouvent les races inférieures, représentées par les nègres[...]. Elles n’ont jamais pu dépasser des formes de civilisation tout à fait barbares, alors même que le hasard les a fait hériter, comme à Saint-Domingue, de civilisations supérieures. Dans les races moyennes, nous classerons les Chinois, les Mongols et les peuples sémitiques. Avec les Assyriens, les Mongols, les Chinois, les Arabes, se sont créés des types de civilisations élevées que les peuples européens seuls ont su dépasser.” (pp. 39-40).

Le Bon exemplificava,

“On sait qu’à une époque fort avancée de l’histoire égyptienne (XXIV^e dynastie), les peuples du Soudan, profitant de l’anarchie et de la décadence de l’Égypte, s’emparèrent de quelques unes de ses provinces [...]. Éblouis par la civilisation des vaincus, ils essayèrent de copier leurs monuments et leurs arts; mais ces copies[...] ne sont le plus souvent que de grossières ébauches. Ces nègres étaient des barbares condamnés par leur infériorité cérébrale à ne jamais sortir de la barbarie; et malgré l’action civilisatrice des Égyptiens continuée pendant plusieurs siècles, ils n’en sont, en effet, jamais sortis. Pas d’exemple dans l’histoire ancienne ou moderne qu’une peuplade nègre se soit élevée à un certain niveau de civilisation[...].” (p. 97).

Definido o objecto da psicologia social e assumida, pela “força da evidência”, uma hierarquia rácica, restava explicá-la. Influenciado pelo tratado “sobre a desigualdade das raças humanas”, escrito por de Gobinau em 1854, LeBon acreditava, em consonância com as ideias de Galton (cf. acima), que as “raças superiores” eram as que, devido ao seu forte potencial de especialização, teriam produzido com maior frequência elites diferenciadas da média da população:

“[...] *tout en se différenciant intellectuellement de plus en plus à travers les siècles, les individus d'une race tendent toujours, en ce qui concerne le caractère, à osciller autour du type moyen de cette race*[...]. *Ce noyau fondamental est revêtu --au moins chez les peuples supérieurs-- d'une mince couche d'esprits éminents, capitale au point de vue de la civilisation*[...]. *Constamment détruite, elle est renouvelée constamment aux dépens de la couche moyenne qui, elle, ne se modifie que très lentement*[...]” (LeBon, 1879/1927, p. 54)

A génese da inovação, situar-se-ia, portanto, no património colectivo, hereditário e inconsciente de cada “raça”, e, nomeadamente no seu potencial de produção de “élites avançadas”. Seria a incrustação de diferentes ideias ou crenças gerais no inconsciente colectivo que daria forma à *alma* ou ao *carácter* de um povo. A “raça” explicaria, pela mediação do carácter, a diferenciação dos povos, as suas instituições, os seus produtos culturais, a sua arte, a religião, e a transformação desses fenómenos no decurso do tempo. Uma razão, se não para o desaparecimento genético, pelos menos para o desaparecimento das ideias e das opiniões, seria a miscigenação cultural.¹⁵

O Instinto Gregário

Já referimos o impacto que é reconhecido a McDougall para o surgimento da psicologia social. Para McDougall (1908), o desenvolvimento das ciências sociais requeria uma componente psicológica que estudasse as tendências inatas do pensamento e da acção humanas. Só após conhecermos os instintos básicos dos seres humanos, argumentava, será possível determinarmos a influência da Sociedade sobre o Indivíduo. McDougall propunha, assim, analisar de um ponto de vista psicológico, as razões da organização social, da moral, do nacionalismo, da religião, e, também, a sua influência nas psicologias individuais.

É em 1921 que McDougall levanta a questão central para a compreensão desses fenómenos: o que leva os indivíduos a organizarem-se em colectividades, em grupos, em nações, em sociedade? A resposta a essa questão é o *instinto gregário*. As

¹⁵ A recomendação de LeBon (1897/1927) é, pois, evidente: “*C'est donc avec raison que tous les peuples arrivés à un haut degré de civilisation ont soigneusement évité de se mêler à des étrangers. Sans l'admirable régime des castes, la petite poignée d'Aryens qui envahit l'Inde, il y a trois mille ans, se fût bien vite noyée dans l'immense foule des populations noires qui l'enveloppaient de toutes parts, et aucune civilisation ne fût née sur le sol de la grande péninsule.*” (p.61)

manifestações colectivas estáveis ou instáveis decorreriam desse instinto, aliado a cinco propriedades do colectivo: (1) a sua continuidade, que se poderia traduzir, quer na continuidade dos seus membros, quer na continuidade dos papéis; (2) a emergência de costumes, hábitos e tradições; (3) a organização baseada na diferenciação e especialização de funções; (4) a consciência por parte dos membros da existência, funcionamento e estrutura do colectivo; e (5) a rivalidade com outros colectivos, susceptível de reforçar as propriedades anteriores.¹⁶

Estas cinco propriedades determinariam três características do colectivo: (1) a possibilidade de *influência recíproca* entre os seus membros; (2) a existência de *objectos comuns de actividade mental*; e (3) a partilha de *sentimentos* em relação a esse objecto. O facto de estas três propriedades diferirem em conteúdo e em consequências em diferentes colectivos, explicar-se-ia, em última análise por um elevado grau de semelhança mental entre os membros de cada um deles, e a causa última desta semelhança mental seria, de novo, a “*raça*”.

O “Conflito Parental” e a Solidariedade Social

Por seu lado, Freud (1929/1971) extrapolava o “conflito parental” infantil para a manifestação colectiva da contradição entre os tabús reprodutores da culpabilidade pelo desejo de morte do pai-rival e o totemismo, ideal do ego, e mecanismo de defesa tradutor da identificação colectiva com a imagem paterna. A solidariedade, que via como o recalçamento da hostilidade interpessoal dentro do colectivo, decorreria da introjecção das características do totem, personalizado pelo chefe, e da identificação secundária de cada indivíduo com os restantes membros da comunidade. A organização social decorreria deste fenómeno intra-psíquico, e a sociedade asseguraria a coesão entre os seus membros através da autoridade interiorizada e do redireccionamento da agressividade para o próprio Ego ou para o exterior da comunidade.

¹⁶ Embora explicasse o colectivo com base na “raça”, McDougall acreditava na necessidade de uma base normativa estabilizadora. Em conjunto, as características hereditárias e as propriedades emergentes do colectivo, constituiriam uma *mente colectiva* (*Group Mind*). A mente colectiva e a hereditariedade complementavam-se ao tornarem a cultura independente da mudança de membros, da sua rotatividade, morte ou nascimento.

O impacto da teoria psicanalítica é negligenciável na teoria psicossocial contemporânea. Mas as ideias de Freud contribuíram para o desenvolvimento da perspectiva culturalista adoptada por autores como Abram Kardiner (1939) e Ralph Linton (1945). Admitindo, como Freud, que as frustrações infantis marcam o destino do colectivo, Kardiner, relativisaria, no conceito de “personalidade de base”, o pensamento de Freud, insistindo juntamente com os antropólogos culturalistas (Ruth Benedict, Clyde Kluckhohn, Bronislaw Malinowsky, ou Margaret Mead), no efeito das práticas culturais na geração de frustrações infantis. A ideia de que o posicionamento do indivíduo face à sociedade depende de padrões de socialização e de frustração infantil encontra-se igualmente na base dos estudos de Adorno e colegas (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson & Sanford, 1950) sobre a *personalidade autoritária*.

A teoria de Freud influenciou igualmente os trabalhos de Dollard, Doob, Miller, Mowrer e Sears (1939). Estes autores, e particularmente Miller e Dollard (1959) procuraram explicar o conflito social numa integração das teorias psicanalítica e da aprendizagem, através do princípio da *frustração-agressão-deslocamento*. O conflito de interesses entre grupos produziria frustração nos indivíduos dominados, detentores de menor acesso aos bens e de menor poder. Projectando as características negativas do grupo para o exterior, e dirigindo a agressão para os dominados, os indivíduos resolveriam, de forma intra-psíquica, os conflitos psicológicos geradas pelas tensões sociais. É no sentido da compreensão destas relações teóricas, que referimos as ideias de Freud nesta parte do programa.

Mas a procura das causas para as diferenças sociais não gerou apenas teorias de carácter hereditarista ou intra-psíquico. De facto, ela foi tão marcada por essas teorias como por outra perspectiva cujo objecto era o carácter colectivo da génese dos produtos culturais. Essa perspectiva atribuía à adesão a crenças e a sistemas de valores divergentes determinados historicamente as diferenças observáveis através do tecido social (Di Giacomo, 1996; cf. também Farr, 1983), ea materializou-se nos trabalhos de Wilhelm Wundt, Émile Durkheim, ou Gabriel Tarde.

A Psicologia dos Povos, as Representações Colectivas, e a Psicologia Inter-Mental

Muitos autores reconhecem nos trabalhos de Wilhelm Wundt (1832-1920) um contributo fundamental para a emergência da psicologia social. Esse reconhecimento baseia-se geralmente no papel que Wundt desempenhou no desenvolvimento da psicologia experimental¹⁷. Esses autores fazem notar, em seguida, que a perspectiva de Wundt foi abandonada em prol do behaviourismo, devido ao carácter incipiente das técnicas introspectivas que utilizava (cf. por exemplo, Gergen & Gergen, 1986; Hogg & Abrams, 1988; Mook, 1982).¹⁸ De facto, embora a sua formação em fisiologia pudesse ter levado Wundt para o campo do associacionismo, ele inspirou-se, pelo contrário, nos filósofos racionalistas alemães –Kant e Hegel, nomeadamente– rejeitando os empiristas ingleses, como John Locke, J. S. Mill, ou Herbert Spencer. Como o assinala Leahey (1987), este facto pode prender-se com razões intelectuais, mas não lhe será alheia também a rivalidade existente na época de Wundt entre a Alemanha e a Inglaterra, quer em termos intelectuais, quer em termos político-militares.¹⁹

¹⁷ Em 1879, Wundt fundou o Instituto Psicológico da Universidade Leipzig que, inicialmente financiado pelo próprio Wundt, foi oficializado 1885. A Universidade de Leipzig não terá feito um favor a Wundt, já que nesse instituto, ele terá orientado cerca de 200 teses de doutoramento e ensinado cerca de 24.000 estudantes (Leahey, 1987)! Pelo seu laboratório, passariam visitantes ilustres como Durkheim, Freud, Malinowsky, George Mead, ou William I. Thomas (Farr, 1983). Foi ainda nesse laboratório que Wundt fundou um dos primeiros periódicos dedicados ao estudo da psicologia (que se chamava, no entanto *Philosophische Studien*). Foi também aí que germinou a primeira geração de psicólogos norte-americanos, através de Müstenberg e de Titchener, alunos de Wundt, e depois professores em Harvard e Cornell. Um dos alunos de Mustenberg em Harvard foi Floyd Allport.

¹⁸ Wundt iniciou a carreira com Herman Helmholtz (1821-1894). Os interesses de Helmholtz iam da mecânica dos turbilhões à velocidade de propagação dos fluxos nervosos. Não surpreende, portanto, que Wundt aplicasse o método experimental, típico da fisiologia, aos processos psicológicos. Foi Gustav Fechner (1801-1887), físico que, por perder a visão devido à sua investigação sobre o espectro solar, se virou para o estudo da percepção, que reportaria o primeiro programa de investigação experimental em psicologia (*Elemente der Psychophysik* [Elementos de Psicofísica]). Antes de Fechner, o fisiólogo alemão E. H. Weber (1795-1878) relacionara experimentalmente padrões de estimulação e sensações. Para Wundt a introspecção complementava outras medidas (tempos de reacção, medidas fisiológicas das emoções) que não repugnam hoje os psicólogos experimentais (*Grundzüge der Physiologischen Psychologie* [1873-1874, Fundamentos da Psicologia Fisiológica]). Wundt propunha-se estudar as funções mentais através da psicologia infantil e da psicologia animal experimentais e comparativas, mas apontava que (1) os sujeitos desses estudos teriam uma consciência reduzida (no caso das crianças) ou nula (no caso dos animais) dos seus processos mentais; e (2) a mente resulta de um desenvolvimento ontogenético, mas também filogenético e cultural, inacessível à introspecção (cf Leahey, 1987).

¹⁹ Para além disso, a proposta da *Völkerpsychologie* ocorreu a par da I Guerra Mundial, onde a cultura germânica e a cultura anglo-saxónica se mediram, não só na força das ideias como também na força das armas. Alguns escritos de Wundt (citados por Leahey, 1987) mostram que este autor, como a comunidade intelectual alemã em geral, não era neutro em relação ao problema, um facto que apoia a ideia de que a produção das ciências sociais é, de facto condicionada pelas condições históricas e

Tal como Comte e Marx, também Wundt considerava que as culturas humanas reflectiriam colectivamente os diferentes estádios do desenvolvimento individual (por exemplo, das sociedades tribais e primitivas, para as sociedades civilizadas e nacionais) (cf. Farr, 1983, 1994). Num tratado em 10 volumes, escrito entre 1900 e 1920, Wundt expôs os princípios da *Völkerpsychologie* [psicologia dos povos, ou psicologia popular], e propôs-se estudar a mente através da análise histórica do desenvolvimento da linguagem, dos mitos e dos costumes dos povos. A *Völkerpsychologie* seria, assim, uma psicologia social comparativa, cujo objecto é a experiência histórica das colectividades em níveis diferentes de desenvolvimento social.

A ideia de base da *Völkerpsychologie* surgia na sequência directa dos trabalhos de Moritz Lazarus e Heyman Steinthal (cf. Di Giacomo, 1996; Miranda Santos, 1993), autores de origem judaica que tinham publicado, entre 1860 e 1890, um periódico (*“Zeitschrift für Völker-Psychologie und Sprachenwissenschaft”*)²⁰ [Revista de Psicologia dos Povos e de Linguística]).²¹ Essa ideia era a de que o comportamento social se baseia nas *representações* ou *ideias* (*Vorstellung*) dos indivíduos. Essas representações resultariam das condições materiais e culturais da génese e da existência dos povos, e das interacções entre os seus membros, e formariam, no seu conjunto a “alma do povo” (*Volksseele*). Nesse sentido, ao contrário da história, a biologia seria irrelevante para a compreensão do comportamento social.

Os princípios da *Völkerpsychologie* foram absorvidos pela antropologia e pela linguística, assim como, mais recentemente, pela psicologia transcultural e por

sociais. As descrições de Wundt acerca do povo alemão e das nações aliadas revelavam a sua crença efectiva na partilha de estruturas mentais semelhantes entre os membros de um mesmo povo e de diferenças importantes entre os membros de povos diferentes, e um elevado grau de etnocentrismo.

²⁰ Segundo Geen (1995) esta teria sido a primeira revista profissional de psicologia.

²¹ A *Völkerpsychologie* de Lazarus e Steinthal tinha raízes sócio-políticas claras. A perda de privilégios por parte da nobreza, e a emancipação dos judeus alemães na sequência da vitória das forças napoleónicas sobre a Prússia (1807), desencadearia uma reacção das forças políticas conservadoras e dos liberais radicais da nova Alemanha. Por um lado, a capacidade económica das famílias burguesas de origem judaica permitia-lhes gozar de privilégios que a velha nobreza havia perdido. Por outro, os judeus eram encarados como um povo supra-nacional, o que era visto como atentatório à unidade desejada para a nova nação alemã. Em conjunto, estes dois factores desencadearam fortes reacções sociais racistas e anti-semitas. O objectivo de Lazarus e Steinthal era demonstrar que essa unidade era possível, dado que as diferenças entre os judeus e os outros povos alemães, eram devidas, não a características raciais diferenciadas, mas sim a uma diferenciação histórica anterior, que seria esbatida pela unificação. Esta tese permitiria erradicar o essencialismo rácico associado à noção de “povo” e solucionar a “Questão Judaica” alemã (Di Giacomo, 1996).

algumas correntes da psicologia da linguagem (cf. Geen, 1995). O seu insucesso no campo da psicologia deve-se, provavelmente à sua ênfase histórica, comparativa, e não-experimentalista e à influência do individualismo psicossocial subjacente à crítica da “falácia nominal” feita por F. Allport (1924) ao estudo dos fenómenos colectivos, no desenvolvimento da psicologia social.

Tal como Wundt, também Durkheim concebia os factos sociais como fenómenos irreduzíveis, que só podem ser analisados a um nível especificamente colectivo. No entanto, as perspectivas de Wundt e de Durkheim (1895/1986) diferenciavam-se sobretudo porque a primeira se baseava numa concepção hegeliana do “espírito colectivo” como entidade intangível, enquanto que a segunda o considerava como uma entidade natural passível de observação directa. Como o afirma Blondel (citado por Karsenti, 1996, p. L), para Durkheim,

*“L’expression ‘conscience collective’ désigne uniquement l’ensemble des sentiments, des représentations, des volitions communes à tout un groupe et n’est pas le moins du monde une invite, même discrète, à admettre l’intervention dans la vie des sociétés d’un Volkgeist, d’une âme des peuples, en vérité bien hypothétique”.*²²

O padrão fixo de comportamentos suicidas encontrado nas diferentes colectividades analisadas por Durkheim, e as diferenças estáveis entre essas colectividades, demonstraria que, embora dificilmente observáveis, os fenómenos colectivos possuem uma existência real:

“[...] quand on parle de tendances ou de passions collectives, on est enclin à ne voir que des métaphores et des manières de parler, qui ne désignent rien de réel[...]. On se refuse à les regarder comme des forces sui generis qui dominant les consciences particulières. Telle est pourtant leur nature[...]. Les tendances collectives ont une existence qui leur est propre; ce sont des forces aussi réelles que les forces cosmiques, bien qu’elles soient d’une autre nature; elles agissent également sur l’individu du dehors, bien que ce soit par d’autres voies. Ce qui nous permet d’affirmer que la réalité des premières n’est pas inférieure à celle

²² A demonstração empírica das regularidades sociais, que ultrapassam o carácter supostamente pessoal e íntimo, do suicídio (Durkheim, 1897/1960) fornece argumentos de peso para esta ideia. Durkheim demonstraria que a taxa de suicídios num dado grupo é uma função inversa do carácter normativo das crenças e dos padrões de comportamento associados às representações colectivas desse grupo, independentemente de variações demográficas ou sazonais.

des secondes, c'est qu'elle se prouve de la même manière, à savoir par la constance de leurs effets.” (Durkheim, 1897/1960, pp. 346-348).

Para além disso, se existir uma relação de dependência entre ambos os tipos de fenómeno, essa relação fará depender os fenómenos psicológicos individuais das forças colectivas. Eis, portanto, lançadas as bases conceptuais para uma análise psicossocial do comportamento humano enquanto produto de forças colectivas:

“[...] en séparant ainsi la vie sociale de la vie individuelle, nous n'entendons nullement dire qu'elle n'a rien de psychique. Il est évident, au contraire, qu'elle est essentiellement faite de représentations. Seulement, les représentations collectives sont d'une tout autre nature que celles de l'individu. Nous ne voyons aucun inconvénient à ce qu'on dise de la sociologie qu'elle est une psychologie, si l'on prend soin d'ajouter que la psychologie sociale a ses lois propres, qui ne sont pas celles de la psychologie individuelle.” (idem, p.352).

Ao invés da sociologia de Durkheim, a sociologia de Tarde, que também designará de “psicologia social” ou “psicologia inter-mental” está ancorada não no carácter subordinante da consciência colectiva sobre os comportamentos e crenças individuais, mas no inverso. Ou seja, para Tarde, são as interacções entre indivíduos que determinam as suas crenças colectivas. Em clara referência à perspectiva de Durkheim, Tarde (1901/1992) exprimia assim a sua perspectiva do que seria a psicologia social:

“A expressão psicologia colectiva ou psicologia social é [...] compreendida num sentido quimérico que convém desde logo descartar. Esse sentido consiste em conceder um espírito colectivo, uma consciência social, um nós, que existiria fora ou acima dos espíritos individuais. Não temos nenhuma necessidade [...] dessa concepção misteriosa para traçar entre a psicologia ordinária e a psicologia social -- que preferiríamos chamar de interespíritual-- uma distinção muito nítida. Com efeito, enquanto a primeira se prende às relações do espírito com a universalidade dos outros seres exteriores, a segunda estuda, ou deve estudar, as relações mútuas dos espíritos, as suas influências unilaterais e recíprocas[...].” (p. 1).

A pedra angular da teoria de Tarde era a noção de *conversação*, que traduzia a influência recíproca entre indivíduos no decurso da interacção social quotidiana, ocasional:

“Por conversação, entendo o diálogo sem utilidade directa e imediata, em que se fala sobretudo por falar, por prazer, por distração, por polidez. Essa definição exclui[...] tanto os interrogatórios judiciais como as negociações diplomáticas ou comerciais, os concílios e até mesmo os congressos científicos, embora se caracterizem por muito falatório supérfluo. [A conversação] marca o apogeu da atenção espontânea que os homens se prestam reciprocamente e pela qual se interpenetram com profundidade infinitamente maior do que em qualquer outra relação social.[...] Por conseguinte, ela é o agente mais poderoso da imitação, da propagação dos sentimentos, das ideias, dos modos de acção.” (pp.95-96).

A conversação quotidiana seria o fenómeno básico de que decorreria a evolução das ideias e das práticas sociais, através da miríade de interações sociais ocasionais, difusoras de opiniões e de crenças (cf. também Moscovici, 1961).²³ Essa mudança operar-se-ia, no tecido social, através da *imitação*.²⁴

Notemos que, como o salientam Jones e Gerard (1967), sob a capa de uma noção que parece apelar a um mero processo de reprodução social (a imitação), Tarde focalizara a sua teoria essencialmente na mudança social, gradual mas efectiva. Este processo de mudança seria marcado por uma dialéctica entre crenças e objectivos pessoais muitas vezes antagónicos. Essa dialéctica resultaria frequentemente em novas ideias, na invenção, na inovação (Tarde, 1890/1979; cf. Moscovici, 1985).

*

*

*

²³ O excerto seguinte ilustra as funções sociais e psicológicas atribuídas por Tarde (1899/1992) à conversação: *“Do ponto de vista religioso, é o meio de apostolado mais fecundo, difundindo sucessivamente os dogmas e o cepticismo. Não é tanto através das pregações, mas das conversações, que as religiões se estabelecem ou se enfraquecem. Do ponto de vista político, a conversação é, antes da imprensa, o único obstáculo aos governos[...]; cria as reputações e os prestígios[...], e destrói as hierarquias à força de exprimi-las.[...] Do ponto de vista moral, ela luta continuamente[...] contra o egoísmo[...]; traça e aprofunda, opondo-se a essa teleologia individual, uma teleologia inteiramente social[...]; contribui[...] a fazer germinar e progredir a psicologia, não individual precisamente, mas antes de tudo social e moral.”* (pp. 129-130).

²⁴ A imitação obedeceria a três leis gerais: (1) progressão geométrica, de contextos de conversação restrictos e sobre domínios concretos, para largos segmentos da Sociedade e sobre ideias gerais; (2) evolução através das classes sociais, de modo que as classes inferiores adoptariam os padrões das classes superiores, através do seguimento voluntário baseado no prestígio das classes superiores; (3) progressão geográfica da adopção de padrões próximos (os contemporâneos, os correligionários, os familiares) para padrões “exóticos”.

Podemos sintetizar algumas das ideias apresentadas acima através da Figura 4. A preocupação dos autores nela referidos foi explicar como e porquê se diferenciam os povos e as colectividades. Mas os seus modelos apresentavam já pressupostos discordantes quanto às causas dessa diferenciação. Esses pressupostos perduram na actualidade. Enquanto que, para alguns, a explicação se centrava, e centra, no nível intrapsíquico ou mesmo puramente biológico, para outros ela residia, e reside, próximo dos fenómenos sociais. A perspectiva de LeBon e as perspectivas de Durkheim e de Wundt, parecem-nos ser paradigmáticas, respectivamente, do primeiro e do segundo tipos de explicação.

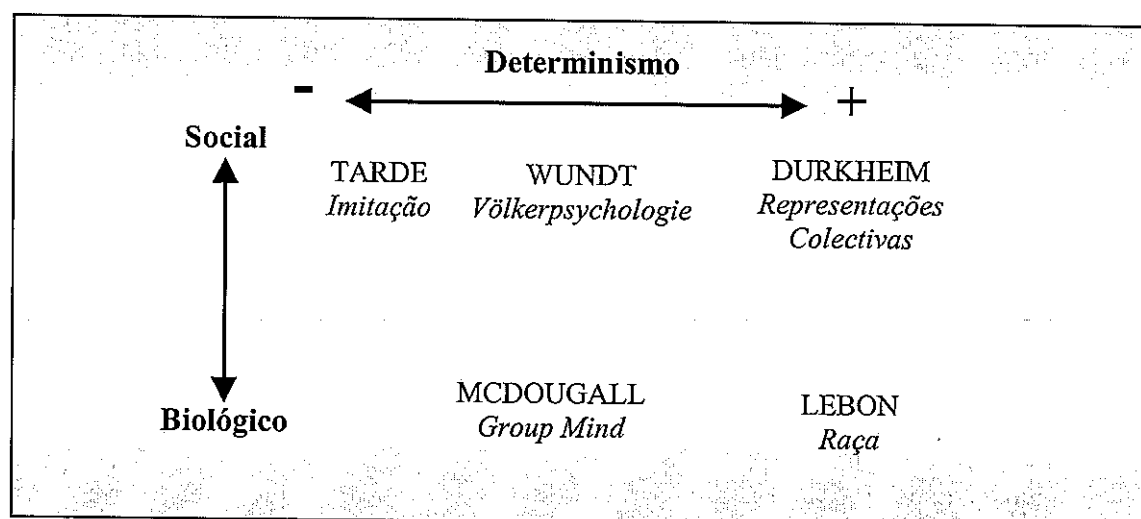


Figura 4. Dimensões Organizadoras das Teorias sobre os Processos Colectivos do Fim do Século XIX

É importante salientar que as ideias de LeBon e de McDougall permanecem ainda no seio da psicologia social, enquadradas dentro de limites muito definidos (cf. Farr, 1994). Como o afirma Turner (1994),

“La Psicología social moderna rechaza el concepto de una mente grupal en un sentido literal, y, desde luego, rechaza las ideas de “mente de raza” o “inconsciente compartido”. Sin embargo, las hipótesis[...] acerca de mecanismos psicológicos específicos de la conducta de grupo que preceden LeBon e otros teóricos de la mente grupal, o ideas relacionadas con ellas desde un punto de vista teórico, todavía son objecto de una activa investigación en el trabajo experimental, si bien hemos ido mucho mas allá de las teorías concretas dentro de las cuales estas ideas estaban ubicadas. Aún más importante, una version “sociológica” de la tesis de la mente grupal sigue teniendo mucha fuerza en algunas tradiciones teóricas[...]. Desde esta perspectiva[...], las uniformidades sociales de la conducta individual se explican a base de

degradar la autonomía de las mentes individuales y de atribuir influencia causal a alguna entidad directamente colectiva.” (p. 9)

Mas as ideias de Durkheim não foram menos importantes para a disciplina. Como o reconhecem Jones e Gerard (1967),

“Although Durkheim’s theory is principally sociological, implicit in the theory is the assumption of a fundamental need on the part of the person to give form and structure to his complex world, a purpose at least partly served by the development of group norms and standards. This assumption is compatible with major trends in contemporary social psychology[...]” (pp. 332-333).

Quanto às ideias de Tarde, notemos que, se este autor é hoje considerado como um “sociólogo”, ele iniciou a perspectiva segundo a qual os fenómenos colectivos resultam necessariamente do encontro de psicologias individuais. Esses fenómenos só poderão ser compreendidos através da análise das condutas individuais no contexto da organização social específica em que ocorrem (cf. Boudon, Besnard, Cherkaoui & Lécuyer, 1990). Como o afirma Bergson (1909, citado por Di Giacomo, 1996),

“Psychologique et social tout à la fois par ses origines, ce principe a conduit Tarde à constituer une science des sociétés qui repose sur l’étude de l’âme humaine et une science de l’âme humaine qui tient l’individu pour prédestiné à la vie sociale. Il a donné une sociologie nettement psychologique, et une psychologie toute prête à s’épanouir en sociologie. Entre la science de l’homme individuel et celle de l’homme social, Tarde opéra une synthèse sur laquelle il fit converger toutes les autres sciences particulières.”.

Tarde denominou a sua perspectiva de “psicologia inter-mental” ou “psicologia social” (Tarde, 1898). Citadas no *American Journal of Psychology*, em 1887, as ideias de Tarde ecoaram junto dos investigadores americanos e, nomeadamente, através de Edward Ross (1908), influenciariam George Herbert Mead, Robert Park, e Herbert Blumer, no âmbito da Escola de Chicago e do *interacionismo simbólico* (Aebischer & Oberlé, 1990). Na Europa, o trabalho de Moscovici (1961) sobre as *representações sociais*, conciliou as perspectivas inicialmente divergentes de Durkheim e Tarde, num modelo capaz de aliar a influência do colectivo sobre o indivíduo e o papel constructivo do indivíduo na formação de crenças e valores colectivos.

A psicologia social das décadas de 1940-1950, parecia, não só encontrar-se já longe das correntes intelectuais racistas e hereditaristas, como também opôr-se-lhes activamente. Pura ilusão. Abandonado o paletó oitocentista, mas na senda de Galton e de LeBon vestidos, agora, com fato de astronauta, eis Buss e Kendrick (1998), e o regresso do reducionismo naturalista:

“Because humans evolved in the context of intense small-group living characterized by these multifaceted adaptive problems, it is not unreasonable to hypothesize that the large brain that characterizes our species --the extra 900 cubic centimeters of cortex compared with chimpanzees-- is dedicated largely to social adaptive problems[...]. Social psychology, therefore, is not merely an additional domain of evolutionary psychology; it is the central domain[...]. Although an outmoded functionalism has long been in disrepute in the field of psychology, a proper understanding of function cannot be an optional exercise. Just as an understanding of the heart would be incomplete without knowledge of its evolved function (to pump blood), so an understanding of human social behavior would be incomplete without functional analysis of the psychological mechanisms generating such behavior.” (p. 982).

As questões a que se propõem responder Buss e Kendrick (1998) vão desde o processamento de informação, passando, evidentemente, pelo altruísmo, pela agressão, e pela selectividade sexual das mulheres, ao princípio da semelhança-atracção, à liderança, ou ao facto de as organizações norte-americanas (supostamente ao contrário das outras) incluírem regras contra o nepotismo. Certamente por deficiência adaptativa, não lográmos encontrar em Buss e Kendrick (1998) qualquer inovação de fundo em relação ao que havíamos lido em LeBon. Assim, apenas duas coisas nos parecem fundamentais.

Em primeiro lugar, a psicologia social é, de facto, um domínio que evolui circularmente e no qual somos repetidamente surpreendidos com a ressurreição de temas e perspectivas que julgávamos abandonadas. O que nos parece fundamental, em segundo lugar, é o facto de que quando o indivíduo e a sociedade deixaram de ser vistos como factos incontrovertíveis criados à imagem de Deus e da “sociedade divina”, tornou-se inevitável procurar as “leis” organizadoras da sociedade (cf. Di Giacomo, 1996) e, assim, tornou-se intelectualmente possível escolher campos

relativos à explicação do seu funcionamento. Foi esta possibilidade que viabilizou a emergência da psicologia social e é ela que possibilita o seu desenvolvimento.

Capítulo 3

Contextualização Metodológica e Teórica da Psicologia Social

É reconhecido que, a partir da década de 1950, a psicologia social se afirmou como disciplina experimental e laboratorial (cf. Allport, 1985; Geen, 1995; Hewstone & Manstead, 1995; Jones, 1998). Este carácter experimental é indissociável da própria definição da área (cf., por exemplo, Aronson, Wilson & Brewer, 1998; Tajfel, 1972;).

A Psicologia Social Experimental

É frequente ler-se nos manuais de psicologia social, que o primeiro estudo experimental na disciplina foi realizado por Triplett (1898), e que a utilização de cenários experimentais complexos foi iniciada por Lewin e colegas, no estudo sobre os efeitos dos contextos democráticos e autocráticos, ou por Sherif, no estudo da formação das normas sociais (por exemplo, Hogg & Vaughan, 1998; Jones, 1998). A questão que se coloca é simples, mas a resposta revela-se, tal como quando se trata de definir a psicologia social, complexa: o que é fazer experimentação em psicologia social? Procurando responder a esta questão, Festinger (1953) afirmava:

“A laboratory experiment may be defined as one in which the investigator creates a situation in which he creates the exact conditions he wants to have and in which he controls some, and manipulates other, variables. He is then able to observe and measure the effect of the manipulation of the independent variables on the dependent variables in a situation in which the operation of other relevant factors is held to a minimum. Such a definition is, however, a great over-simplification. Given the techniques of experimentation today available, an investigator can at best achieve only a rough approximation of the degree of precision implied by the definition. As better techniques are developed, more control over laboratory experiments will, of course, be possible. At present, however, we must include under the term ‘laboratory experiment’ a wide range of studies with varying degree of control and precision.” (pp. 510-511).

A perspectiva de Festinger é, sem dúvida, datada de uma época em que a tónica era colocada no controlo experimental e na precisão da observação, e em que o

problema central era a inexistência de instrumentos adequados para a observação dos fenómenos sociais em toda a sua extensão e complexidade. Esse contexto justificou o surgimento de críticas à psicologia social experimental, baseadas no questionamento da relevância de uma investigação atomista em detrimento de uma abordagem holística capaz de descrever fenómenos psicossociais na sua globalidade. O ponto de vista defendido por Cattell (1966/1988) ilustra bem essas críticas.

A Crítica “Holística”

Para Cattell (1966), a investigação em psicologia recorreu classicamente a duas estratégias gerais: uma, de carácter experimental, aplicada fundamentalmente ao estudo de processos; outra, de carácter correlacional, aplicada fundamentalmente ao estudo de conteúdos ou estruturas. Os psicólogos sociais recorriam ao laboratório e inspiravam-se na “psicologia experimental”. Esta, tinha como estratégia desenvolver formulações atomistas de processos sensório-perceptivos e do comportamento. Uma vez estabelecidas definitivamente, essas formulações seriam integradas numa óptica compreensiva. Por outro lado, a “análise factorial”, surgida a partir dos trabalhos de Galton e prosseguida nos trabalhos de outros investigadores, como Thurstone, e Spearman (cf. Poeschl. 1998), tinha como estratégia obter de imediato uma perspectiva holística dos fenómenos. Para estes autores, o modelo holístico devia ser adoptado pelas ciências sociais e, em particular, pela psicologia, como alternativa ao modelo newtoniano das ciências naturais. A ênfase na abordagem experimental seria, para Cattell, um erro de percurso da psicologia em geral e da psicologia social em particular, na sua tentativa de se impôr no domínio das ciências:

“[...]one source of a malign compass deviation in the early days has been the very eagerness to assume a true scientific status. For this led to the premature regimentation, and indeed slavishness, in following the rules of the older, established sciences when the need was really for invention of methods.[...] Actually, as we must increasingly recognize, it is the Galton-Spearman tradition which truly holds the potential of coming to grips, in a scientifically rigorous way, with the holistically structured and multivariately determined phenomena of the [...]social psychologist.”
(1966/1988, p. 3)

Mas a perspectiva aqui defendida por Cattell é tão datada como o fôra a resposta de Festinger (1953) à questão de saber o que é a psicologia social experimental. Como

o admitia o próprio Cattell (e como o assinalara Festinger), não existiam instrumentos multivariados de análise aplicáveis ao método indutivo-hipotético-dedutivo. Na actualidade, a investigação em psicologia social alia a experimentação à análise multivariada (cf., por exemplo, Tabachnick & Fidell, 1989) e, assim, a crítica holística ao atomismo psicossocial perdeu muita da sua pertinência inicial. Mais importantes, agora, são as abordagens centradas em modelos de análise estatística, como os modelos de equações estruturais (por exemplo, o LISREL ou o EQS), e que conciliam a capacidade inferencial dos modelos experimentais com a óptica multivariada dos modelos holísticos. Esses modelos geram, à partida, questões de tipo diferente e permitem obter respostas de tipo diferente e complementar. Mais importante do que a evolução tecnológica no domínio da análise de dados parece-nos ser, no entanto, a necessidade de tornar claro o facto de que, independentemente do método, é a própria teoria que deve constituir a linha condutora da investigação (cf. Doise, 1976).

Poderá argumentar-se igualmente que a investigação conduzida em laboratório é, necessariamente, artificial, e não dá conta da complexidade e da riqueza dos fenómenos sociais. No entanto, como assinalam Aronson e Pratkanis (1993),

“Critics of social psychology have had a difficult time understanding the value of the laboratory as a means of studying vital and complex social behaviour such as aggression or prejudice. While such skepticism is common at the start of any new science, it is particularly poignant in social psychology because, in this discipline, the behaviour is so rich and the laboratory seem so sterile. What skeptics consider a damning criticism, experimental social psychologists have taken as a challenge to their special branch of creativity[...] -- and have discovered that, with a little ingenuity, a great many complex social events could be investigated with a fair degree of precision and control.” (p. xv).

A Crítica Social-Construcionista

Dirigida a aspectos ainda mais fundamentais do que a crítica holística à metodologia da psicologia social é a crítica social-construcionista. Para esta perspectiva, a experimentação e as metodologias quantitativas em geral não seriam

mais do que uma retórica (cf., por exemplo, Howitt et al, 1989) justificadora das crenças implícitas do investigador. Como o afirma Gergen (1981),²⁵

"Given widespread and possibly rapid fluctuations in patterns of human conduct, there is no reasonable hypothesis about human activity for which support (or disconfirmation) cannot be generated. Placing hypotheses under experimental test is thus primarily a challenge to the experimenter's skill in discerning the proper time, location, and population in which the most convincing support (or disconfirmation) for the hypothesis may be generated." (p. 41).

Considerando a impossibilidade de determinar objectivamente se, de um ponto de vista ontológico, o sucesso ou o fracasso na confirmação de uma hipótese é devido à ausência de sensibilidade do investigador ou à "inexistência" do fenómeno investigado, não existe antagonismo de fundo em psicologia social entre o recurso ao laboratório e a adopção de uma perspectiva construcionista dos fenómenos psicossociais. A perspectiva social-construcionista acabaria, assim, por se embrenhar ela própria num paradoxo. Recorrendo às palavras de Semin (1995),

"The problems that social constructionism faces are at least two fold. On the one hand, the assumption that all knowledge is socially constructed, and historically and culturally bounded, leads to an internal logical paradox within social constructionism, namely social constructionism is also bounded and therefore a temporary appearance in the kaleidoscope of human sciences. More importantly, the argument that all research activities are reflexive and socially constructed means in essence that all investigative activity turns out to be the social practice of groups that share the same metaphors, rules, and thus language[...]. Yet, it is undoubtedly the case that we are able to communicate across the situated practices of research groups and this suggests that there may be aspects to the social psychological enterprise that supersede the merely situated features of knowledge." (p. 546).

No contexto dos problemas metodológicos que se colocam à psicologia social, a crítica social-construcionista parece-nos mais reveladora das tensões internas à área, a que nos referimos já por diversas vezes neste relatório, do que uma questão para a qual a psicologia social tenha ou pretenda ter uma resposta.

²⁵ Que, no entanto, no seu manual de psicologia social (Gergen & Gergen, 1986) se baseia integralmente na abordagem experimentalista.

O Método Experimental Socialmente Contextualizado

Para além do paradoxo social-construcionista, devemos notar que a reticência de Gergen em relação ao papel desempenhado pelo método experimental em psicologia social, mais não faz do que reproduzir uma preocupação dos psicólogos sociais que é anterior à emergência do social-construcionismo. Num trabalho fundamental que contribuiu para a definição da agenda psicossocial europeia, Tajfel (1972) interrogava-se também sobre o estatuto da experimentação psicossocial. A questão aí levantada não era sobre a validade ou o interesse da experimentação enquanto método, mas sobre a validade de ela ser levada a cabo num “vácuo social”. Tajfel apontava a necessidade de construir contextos experimentais produtores das condições sociais de existência dos indivíduos e argumentava que, na negligência desses contextos, a psicologia social se transformaria numa abordagem reducionista, intrapsíquica e biológica (cf. também Billig, 1976). Nesse trabalho, que poderia, todo ele, consistir numa única citação, Tajfel (1972) antecipava a crítica metodológica social-construcionista (por exemplo, Harré & Secord, 1972), e apresentava duas razões para a utilização do método experimental na área:

“[...]the first, is that a systematic study of social behaviour is an essential task, both intellectual and practical, for our times; and the second, that there is no evidence that other approaches to the psychological aspects of social conduct present even as much solidity as the experimental straw appears to have. Experimental social psychology as we know it today is ‘irrelevant’ only to the extent that it is a social science practised in a social vacuum. This vacuum is not due to the fact that we are attempting to do fundamental rather than applied research; it is due to the social psychologist having often taken the wrong decision as to what kind of homo their discipline is concerned with: ‘biological’, ‘psychological’, or ‘sociopsychological’.” (Tajfel, 1972/1981, p. 18).

Como o salientava ainda Tajfel (1972), a procura de leis gerais ou a generalização de uma observação laboratorial é irrelevante do ponto de vista psicossocial. A crítica assente na ideia de que a psicologia social é guiada pela ilusão de generalização é, portanto, infundada. Do ponto de vista dos pressupostos subjacentes à teoria psicossocial,

“What is [...] important, is the clear realization that the general case is an impossible myth as long as human beings behave as they do because of the social expectations with which they enter an experiment – or any other social situation[...]. The extent to which the expectations are shared, and thereby the extent to which they determine the pattern of results, is in itself an empirical question which must be answered before any conclusion can be drawn[...]. If [...] the background social context of the experiment and the social task that the experiment itself presents to the subjects provide enough common meaning to determine the observed regularities, then we must provide a kind of interpretation of the data that is specific to many problems in the social sciences, and for which distinctions between the ‘general’ and the ‘individual’ do not apply. This will have to be an interpretation concerned with specifying the interaction between what is assumed to be a general process in social behaviour and the conditions under which it may operate. [The range of application of observed regularities in social behaviour] is determined by the nature of human social behaviour in which lawful but diverse modifications of pattern occurs as a function of interactions between human groups and their social environment.” (p. 21).

Podemos então fornecer agora uma segunda resposta à questão de definir o que é fazer experimentação em psicologia social. É verdade que, como o afirmava Festinger (1953), a experimentação laboratorial em psicologia social tem objectivos comuns à experimentação laboratorial *tout court*: observar os efeitos de factores manipulados sobre as respostas dos indivíduos, procurando evitar os efeitos de outros factores potencialmente interferentes. No entanto, no que respeita à psicologia social experimental, esta resposta é ainda parcelar. Se o controlo experimental é fundamental, ele não é um fim em si mesmo. Trata-se, sim, de um instrumento de apoio à observação de processos sociais. A segunda parte da resposta à questão, é que esse controlo deve operar no contexto da teoria subjacente à experimentação. O papel da teoria, ou da meta-teoria, psicossocial utilizada pelo investigador é, assim, determinante do enfoque experimental. A meta-teoria sobre a qual nos baseamos é a descrita por Doise, Deschamps e Mugny (1978):

“Que se passe-t-il dans une situation expérimentale? Des individus s’y rencontrent réellement ou symboliquement, souvent par l’intermédiaire de questionnaires ou d’autres dispositifs expérimentaux. Ces individus ont une histoire et des appartenances sociales: ils ont acquis des schèmes ou principes régulateurs de leurs représentations et comportements sociaux dans différentes situations. En construisant

certaines modalités de rapports dans une situation expérimentale réelle, bien que passagère, l'expérimentateur a d'abord pour but de mettre à jour ces schèmes. L'expérimentation est révélatrice de processus de régulation, elle crée pour certains d'entre eux une situation de reproduction plus ou moins homologue de leurs conditions 'naturelles' [...]. La démarche que nous préconisons revient[...] à travailler sur les normes de comportements et de représentations que les sujets transportent avec eux dans la situation expérimentale[...]. Pour autant que l'expérimentation réussisse vraiment à mettre en lumière des processus articulant l'individuel et le collectif, on ne peut l'accuser d'artificialité, même si elle crée des conditions qui ne se produisent pas telles quelles en dehors de la situation expérimentale.” (pp.5-6).

Em resumo, a questão central acerca do experimentalismo laboratorial em psicologia social prende-se com uma perspectiva psicossocial acerca da dinâmica social presente no laboratório, e com o facto de essa dinâmica depender de mecanismos de regulação social mais gerais. A questão não é, pois, de carácter intrinsecamente metodológico, mas sim de carácter teórico. A “validade” ontológica da experimentação em psicologia social não depende dos instrumentos utilizados, nem das estratégias de observação adoptadas pelos investigadores, mas sim da perspectiva subjacente à utilização desses instrumentos e estratégias. A função das técnicas e instrumentos de observação é apoiar a concepção de situações observáveis e as estratégias de recolha de dados e de interpretação dos dados. Nenhuma metodologia pode substituir-se à interpretação teórica desses dados, seja ela de carácter positivista ou construcionista.

Para além disso, a experimentação psicossocial pode ser realizada “in vivo”, em contextos organizacionais e sociais diversos e não apenas no laboratório (cf. Campbell & Russo, 1999; Judd & Kenny, 1981; Milgram, 1992). Em última análise, independentemente de ser realizada no laboratório ou na rua, a experimentação psicossocial corresponderá a um processo de produção de fenómenos e, logo, a um processo interventivo tendente à mudança social.

O facto de a psicologia social se ter afirmado como uma disciplina experimental não implica que o seu âmbito seja reduzido, ou que tenha fronteiras estanques com outras áreas. Pelo contrário, o seu enfoque experimental tem-lhe permitido estabelecer pontes com essas outras áreas. Porque essas áreas são, em parte aquelas com a

disciplina de *Psicologia Social* co-existe, parece-nos importante debruçarmo-nos aqui sobre as complementaridades com essas áreas.

A Psicologia Social como Estudo das Regulações Sociais e dos Processos Cognitivos

Se, no domínio da psicologia em geral é trivial afirmar que o potencial biológico do indivíduo só pode ser realizado através da interacção com o meio (por exemplo, Spitz, 1945), a psicologia social toma esta asserção à letra (cf. Levine & Resnick, 1993). O carácter precoce da interacção social e o seu papel determinante no desenvolvimento afectivo e cognitivo individual é demonstrado por trabalhos clássicos como os de Harlow e colegas (por exemplo, Harlow & Harlow, 1965) e por trabalhos mais recentes (por exemplo, Perret-Clermont, Perret & Bell, 1991). Para fundamentar esta afirmação, poderemos referir o carácter disfuncional da privação de relações sociais reactivas no desencadeamento de afectos negativos e de um desenvolvimento deficitário de respostas sociais adequadas (Hetherington & Parke, 1975), assim como de défices da linguagem (Ainsworth, Bell & Stayton, 1974), e mesmo da motricidade (Yarrow, 1964).

Papel das Instituições, Normas e Valores Sociais no Funcionamento Cognitivo

Quando, no contexto do behaviorismo eclético dos anos 1950 (por exemplo, Tolman, 1959; cf. Leahey, 1987), começava a ser aceite a ideia de que os acontecimentos exteriores ao organismo poderiam ser considerados como informações processadas através de canais sensoriais diferentes, já Bruner e colegas (Bruner, 1957, 1958; Bruner & Goodman, 1947; Bruner & Postman, 1947) defendiam a perspectiva de que a percepção é um processo construtivo dependente de uma interacção entre a estrutura da estimulação externa e os objectivos, a estrutura de crenças e os valores do percipiente. Lewin (1951), por seu lado, marcava a investigação psicossocial até à actualidade com a sua *teoria do campo psicológico*. Como o afirmam Fiske e Taylor (1991),

“In contrast to experimental psychology, social psychology has consistently leaned on cognitive concepts, even when most psychology was behaviorist[...]. In attempting to deal with complex human problems, as social psychology always has, complex mental processes seem

essential[...]. Social psychology has always been cognitive, in the broad sense of positing important steps that intervene between observable stimulus and observable response[...]: unabashed mentalism, orientation toward process, cross-fertilization between cognitive and social psychologies, and at least some concern with real-world social issues” (pp. 13-14).

De facto, a psicologia social pode ser também considerada uma psicologia cognitiva. Mas se a psicologia social se regeu desde cedo por uma abordagem cognitiva da conduta social, foi a psicologia cognitiva que se afirmou entretanto como um paradigma central na investigação psicológica. A teoria e investigação psicossocial estava portanto preparada para se integrar e contribuir de forma crucial para a perspectiva cognitiva (cf. Smith, 1998). Como o afirma Jones (1998),

“At present, there are abundant signs that a broader cognitive psychology is emerging to blur the boundary between social and nonsocial psychology. Social psychologists have reached out to borrow from, and argue with, cognitive psychologists. And cognitive psychologists have more uniformly come to recognize that nonsocial cognition is really a special case of understanding typically incorporating social factors.” (p. 34).

A estreita relação entre os dois domínios revela-se no papel crescente que tiveram os modelos cognitivos na investigação psicossocial a partir da década de 1980 (por exemplo, Wyer & Srull, 1984) e no desafio constante que essa investigação tem constituído para aqueles modelos (por exemplo, Markus & Zajonc, 1985). Por exemplo, as inferências sociais podem ser analisadas, quer enquanto “erros” cognitivos decorrentes da (in)competência dos indivíduos na adopção de procedimentos formais de raciocínio (por ex., Nisbett & Ross, 1980; Tversky & Kahneman, 1980), ou, alternativamente, enquanto “estratégias” emergentes da interacção entre o contexto do julgamento e as competências sociais dos indivíduos (Funder, 1987; Galloti, 1989; Griffin & Ross, 1991).

Mas, se é possível conceber a psicologia cognitiva como o estudo dos casos especiais da cognição não-marcados por factores sociais, também é verdade que compete à psicologia social sublinhar o facto de que os processos cognitivos são antecedentes e decorrentes da interacção social (por exemplo, Stotland & Canon,

1972; Fiske & Taylor, 1991). Um contributo importante da investigação em psicologia social é a demonstração de que o conhecimento acerca do mundo não se limita apenas à assimilação de proposições valorativas de origem sócio-cultural. Tais proposições são, elas próprias, critérios através dos quais esse conhecimento é construído (por exemplo, Bruner, 1958; Bruner & Goodman, 1947; Moscovici, 1961; Sherif, 1966; Tajfel & Jahoda, 1966). Ilustrativos deste facto são os estudos conduzidos por Doise e Mugny (1981). Esses estudos demonstram que o recurso a critérios estruturantes baseados em convenções sociais (relações de poder, categorias sociais, normas de igualdade, etc.) permite a realização de provas operatórias por crianças que, na taxonomia de Piaget não deveriam poder realizá-las.

Para além disso, uma parte significativa da investigação realizada em psicologia social acerca dos processos de inferência e de tomada de decisão, mostra que as eventuais fugas a regras de decisão baseadas em critérios formais se prendem frequentemente com uma “lógica” cuja funcionalidade pode ser encontrada ao nível das dinâmicas sociais e de critérios socialmente construídos nessas dinâmicas (cf. Funder, 1987; Doise, 1993; Ross & Fletcher, 1985).

Pragmática e Psicologia Social

A relação entre processos cognitivos e linguagem extravasa também para a perspectiva psicossocial. Por um lado, a linguagem é um analisador da dinâmica social (Bourdieu, 1997). Ela é reveladora das relações de poder, dos símbolos associados aos valores e crenças dos grupos sociais, e funciona como um sistema estruturante da dinâmica das relações entre indivíduos e entre grupos (cf. Clark, 1985; Krauss & Chiu, 1998; Moscovici, 1961). A linguagem é, por exemplo, um elemento organizador da segmentação social (por exemplo, Giles & Johnson, 1981; cf. Romy, 1994), e um meio de afirmação das identidades sociais (Hamers & Blanc, 1983).

A linguagem é um canal básico para a geração, preservação, e mudança de normas e valores sociais (cf. Cicourel, 1979; Giles, 1978; Giles & Johnson, 1981). Ela não é apenas um mediador entre estruturas semânticas e estruturas sociais. A estrutura de significações subjacente à linguagem depende tanto da estrutura do mundo real,

como da estrutura dos significados sociais internalizada no decurso do desenvolvimento do indivíduo. Como o afirma Billig (1976, p. 337),

“By its nature a linguistic category will divide the world into what are instances of that category and what are not. In stating this, little if anything, of a psychological nature is presupposed. The real question for the social psychologist is how this differentiation actually occurs and what its psychological effects are[...]. One can assert that categories are primarily a matter of social convention. By this it is implied that they reflect the social world rather than some external reality without any social mediation.”

Enquanto sistema de transacções interpessoais, a linguagem requer significados e estruturas sintácticas aceitáveis e apropriadas, quer no contexto imediato, quer no contexto histórico e social alargado (por exemplo, Asch, 1952; Gregersen, 1979; Levinson, 1983; Rommetveit, 1976, 1984). Esses significados e estruturas sintácticas implicam que os interlocutores evoluam num sistema normativo comum (por exemplo, Clark & Carlson, 1982). Por outras palavras, as componentes assertiva e pressuposicional da linguagem requerem a existência de normas grupais que possibilitam a comunicação. Podemos, assim, conceber a linguagem, não só como um meio de desenvolvimento cognitivo (Siegal, 1991) e de influência social, mas também como o próprio produto dessa influência, o resultado da criação, através da interacção, de um sistema de pressupostos e símbolos socialmente partilhados (Bourdieu, 1997; Moscovici, 1961; Wertsch, 1991).

A ideia de base é que, em sentido lato, os padrões assimilados socialmente e/ou construídos em interacção com os outros, funcionam como critérios reguladores dos processos observados, mesmo daqueles que revelam a própria estruturação cognitiva individual. Este objectivo é sintetizado nas palavras de Doise (1993),

“Beaucoup de psychologues se contentent d'affirmer que les dynamiques sociales ne font que faciliter ou qu'entraver le déroulement de dynamiques cognitives[...]. Le social ne serait qu'un facteur de facilitation ou de distorsion, tandis que la seule source de régularité et d'universalité des fonctionnements cognitifs serait à chercher dans le patrimoine génétique. Pour prendre forme et pour se développer, ce patrimoine, certainement pour ce qui est de ses potentialités cognitives, n'a pas moins besoin d'un environnement socioculturel que d'un

environnement physique. Les raisonnements ne relèvent pas d'une préprogrammation génétique, leurs principes organisateurs sont de nature sociale." (pp. 183-184)

É sobre esta perspectiva que nos importaria trabalhar no âmbito de uma disciplina de *Psicologia Social*. Ao procurarmos transmitir esta ideia ao estudante, estamos conscientes de que, embora levados, pela própria especificidade e tradição do domínio, a adoptar as metodologias típicas do neo-positivismo, o afastamos do realismo ingénuo positivista que reifica o "social" nos estímulos experimentais, e do determinismo sociológico que vê os processos psicológicos como epifenómenos incapazes de contribuir para a compreensão das dinâmicas sociais (Moscovici, 1993).

Ancoragem na Licenciatura em Psicologia

Procurámos já discutir aspectos relacionados com a definição da psicologia social e do seu objecto. Discutimos depois outros aspectos relacionados com os seus fundamentos histórico-epistemológicos e com o seu método. Tendo em conta o objectivo geral deste relatório, essa discussão permite-nos agora focalizar a atenção na questão central de saber em que medida pode a disciplina de *Psicologia Social* contribuir para a elaboração dos conhecimentos adquiridos pelos alunos nas outras disciplinas ou, noutros termos, qual é o lugar que lhe atribuímos no contexto da Licenciatura em Psicologia (cf. Figuras 5 e 6).

Disciplinas Precedentes

Os conhecimentos adquiridos pelos estudantes nas disciplinas de *Epistemologia e História da Psicologia*²⁶ (1º ano), *Introdução às Ciências Sociais*²⁷ (1º ano) e *Psicologia Diferencial*²⁸ (2º ano) contribuem para a especificação das condições de

²⁶ *Epistemologia e História da Psicologia* tem, como finalidade, "iniciar os alunos nas grandes tradições epistemológicas, aplicando-as em seguida às ciências psicológicas e do comportamento, visando desenvolver o espírito crítico e possibilitar orientações e escolhas epistemologicamente fundadas dentro da diversidade dos sistemas da Psicologia" (Brochura, FPCE-UP, 1987, p. 55).

²⁷ Das múltiplas finalidades desta disciplina, salientaremos a introdução ao problema "das dificuldades específicas da produção de conhecimentos" e "os principais obstáculos epistemológicos" nas Ciências Sociais (a "pluralidade" e a "conflitualidade interna"), "o nascimento das diversas Ciências Sociais, na sua relação com os respectivos contextos sociais" (Brochura FPCE-UP, 1998, p. 56)

²⁸ Esta disciplina tem o objectivo geral de "favorecer um conjunto de conhecimentos básicos no estudo das diferenças psicológicas entre indivíduos e grupos e dos seus determinantes" biológicos e contextuais (os meios familiar e escolar) dessas diferenças (cf. Brochura FPCE-UP, 1998, p. 63).

emergência da psicologia social²⁹ e dos grandes paradigmas sobre os quais se baseia actualmente teoria e a investigação no domínio. Apelando a esses conhecimentos, veremos facilitada compreensão do contexto de emergência e dos quadros macro-teóricos de referência da psicologia social, assim como a compreensão da sua própria *razão de ser*, em termos das grandes opções epistemológicas concorrentes no seu seio, em termos da sua inserção histórica no contexto da investigação psicológica e da dinâmica social, e ainda em termos do posicionamento do próprio investigador nessa dinâmica.

Relativamente às questões associadas aos métodos de investigação em psicologia social, as disciplinas de *Métodos de Observação em Psicologia*³⁰ (1º ano) e *Estatística Aplicada à Psicologia II*³¹ (2º ano) fornecem aos estudantes as bases conceptuais da construção empírica e teórica da disciplina. O conhecimento teórico e operacional das noções de metodologia é indissociável da capacidade de utilização de instrumentos estatísticos e de apropriação dos dados observacionais recolhidos pelos próprios alunos. Veremos, assim, facilitada a análise crítica de estudos e a planificação de estratégias empíricas de análise quantitativa, que caracterizam a investigação psicossocial.

²⁹ Ambas preocupadas com a explicação das diferenças individuais e colectivas, as psicologias diferencial e social evoluíram, no entanto, em sentidos diversos. A psicologia diferencial caracterizou-se historicamente por uma abordagem *descritiva* e holística (Cattell, 1966) das diferenças entre indivíduos e grupos humanos, enquanto que a psicologia social se centrou na análise dos *processos* geradores de tais diferenças (cf. Fiske & Taylor, 1991). Considerando, em última análise, tais diferenças como fundamentais para a sua própria razão de ser, a psicologia social interessa-se mais pelo estudo dos processos através dos quais elas se materializam em diferentes cognições, afectos, e comportamentos, incluindo os factores culturais que, a longo-prazo, produzem diferentes estruturas psicológicas individuais (por exemplo, Markus & Kitayama, 1991; Smith & Bono, 1993; Singelis, 1994; Triandis, 1988). Noutros termos, a questão central para a psicologia social é menos a de saber se as diferenças existem, do que a de saber como e porque se constróem, se mantêm, ou se alteram essas diferenças.

³⁰ Esta disciplina apresenta uma dupla finalidade. Em primeiro lugar, pretende-se que “os alunos ganhem competências na utilização das principais técnicas de recolha, tratamento, e análise de informação/dados relativos aos fenómenos psicossociais”. Em segundo lugar, a aquisição destas competências deverá ter “sempre como referência estruturante os quadros meta-teóricos (ontológicos, epistemológicos e metodológicos) que lhes ‘dão forma’” (Brochura FPCE-UP, 1998, p. 58).

³¹ *Estatística Aplicada à Psicologia II* pretende “complementar e desenvolver competências (...) nomeadamente através da passagem do nível de análise básico em estatística para o da Análise de Dados” e “proporcionar a aprendizagem prática do tratamento de dados por computador” (Brochura FPCE-UP, 1998, p. 61).

Do ponto de vista da construção das teorias em psicologia social, um contributo relevante das disciplinas de *Psicologia do Desenvolvimento*³² (2º ano), *Psicologia da Linguagem e da Cognição*³³ (2º ano) e *Psicologia da Percepção, Aprendizagem e Memória*³⁴ (2º ano) para *Psicologia Social* provém do facto de fornecerem aos estudantes modelos e constructos teóricos essenciais para a compreensão de outros modelos nesta área.³⁵ Os conhecimentos adquiridos em *Psicologia do Desenvolvimento* permitirão introduzir esta óptica específica na análise psicossocial da aquisição das competências afectivas e cognitivas, desde as mais básicas, até às que se relacionam com a construção da identidade individual ou colectiva (por exemplo, Hofstede, 1980; Mead, 1934; Triandis, 1988).

Psicologia da Aprendizagem, Percepção e Memória e Psicologia da Linguagem e da Cognição, invocam noções que traduzem a sua relação teórica com a psicologia social contemporânea, e, nomeadamente, com a corrente de investigação psicossocial designada, inicialmente por *percepção social* (por exemplo, Bruner & Tagiuri, 1958) e, posteriormente, por *cognição social* (Wyer & Carlston, 1979). O estudo dos processos mnemónicos de selecção, codificação e recuperação de informação, assim como das estruturas de crenças associadas a esses processos são um dos pilares da teoria e investigação psicossocial (cf. também Paez, Marques & Insua, 1994b, 1994c).

³² A disciplina de *Psicologia do Desenvolvimento* tem o objectivo de “promover a compreensão dos padrões de funcionamento psicológico em cada grande etapa do desenvolvimento” e de “sensibilizar os alunos para a relevância dos diferentes modelos descritivos e explicativos do desenvolvimento, adoptando uma perspectiva ao mesmo tempo integrativa e crítica” (Brochura FPCE-UP, 1998, p. 62).

³³ Esta disciplina visa “(a) introduzir os estudantes nas áreas da psicologia da linguagem e dos processos cognitivos ligados ao pensamento; (b) familiarizar com noções fundamentais em linguagem falada e escrita, organização cognitiva e resolução de problemas; (c) sensibilizar para a investigação fundamental e aplicada destes temas, segundo uma metodologia preferencialmente experimental” (Brochura FPCE-UP, 1998, p. 66).

³⁴ A finalidade desta disciplina, nas suas aulas teóricas, é apresentar e discutir os “conhecimentos gerais nos domínios da percepção, atenção, aprendizagem e memória” e incide, entre outras coisas, sobre os modelos de memória e a representação do conhecimento. Nas aulas práticas, são replicados estudos experimentais com o fim de “ilustrar as várias fases do método experimental” (Brochura FPCE-UP, 1998, p. 65).

³⁵ Em nossa opinião, uma Licenciatura em Psicologia deve encorajar os estudantes não só a apropriarem-se dos conceitos e métodos próprios de cada área da Psicologia, como também o de articularem todas as disciplinas dessa Licenciatura. Não sendo nosso objectivo estabelecer neste trabalho essa articulação, procurámos, através da leitura dos programas publicados na Brochura FPCE-UP (1998) determinar as disciplinas que apresentam relações mais directas, ou mais evidentes, embora nem sempre formalmente estabelecidas, com o domínio da psicologia social ao nível dos objectos, dos conceitos teóricos, e das metodologias. Se fôr bem sucedida, esta estratégia permitirá, enquadrar *Psicologia Social* na Licenciatura em Psicologia e, logo, justificar as grandes opções para a leccionação desta disciplina.



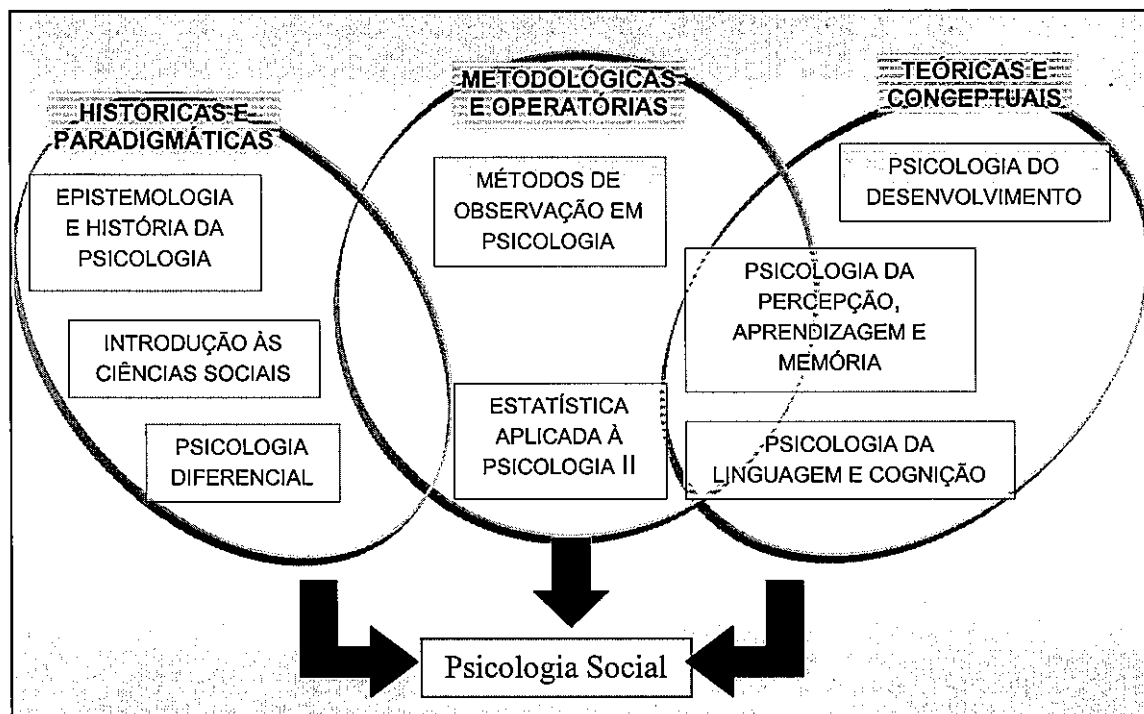


Figura 5. Contributos para a Disciplina de *Psicologia Social* na Licenciatura em Psicologia.

Em alternativa, e em complemento de uma perspectiva mais genética e intrapsíquica, a psicologia social centra-se numa perspectiva sócio-cultural da linguagem e, nomeadamente, na sua análise enquanto processo normativo dependente do contexto social próximo e alargado em que ocorre. *Psicologia da Linguagem e da Cognição* corresponderá, no que nos concerne, a um ponto de partida para o estudo da comunicação enquanto processo psicossocial, designadamente, sobre a linguagem como meio de diferenciação, etiquetagem social e poder, e sobre a comunicação enquanto processamento social de informação (cf. Billig, 1976; Rommetveit, 1984; Rosch, 1974).

Salientemos, no entanto, que do facto de as disciplinas referidas acima contribuírem com bases conceptuais importantes para a leccionação de *Psicologia Social* não decorre necessariamente uma identidade de objectivos ou de perspectivas de análise. A importância dessas bases teóricas advém, sobretudo, do facto de os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos nessas disciplinas permitirem invocar a discussão de uma ideia fundamental para a abordagem psicossocial: só através da referência aos contextos sociais podem ser compreendidos na sua

globalidade o desenvolvimento e o funcionamento das estruturas e dos processos psicológicos. Por exemplo, referindo-se às investigações recentes no domínio do desenvolvimento das estruturas cognitivas em psicologia social, Doise (1993) faz notar que

“Un apport important de ces recherches sur [...] le développement des raisonnements sociaux est d’abord d’affiner la description de processus relevant de la psychologie cognitive ou développementale, et de prouver comment ils ont une pertinence très générale. Mais ces recherches montrent aussi que des facteurs sociaux de différents ordres modulent ces processus de raisonnement, en conditionnent l’actualisation et en renforcent ou affaiblissent la dynamique. Il s’agit donc [...] d’analyser par exemple les conditions d’interaction sociale qui produisent un certain type de raisonnement plutôt qu’un autre. [...] En effet souvent la résolution de problèmes d’ordre physique se fait dans un contexte d’interaction sociale, est déclenchée par des motivations d’ordre social, tout en ne portant pas directement sur des contenus sociaux.” (pp. 21-22).

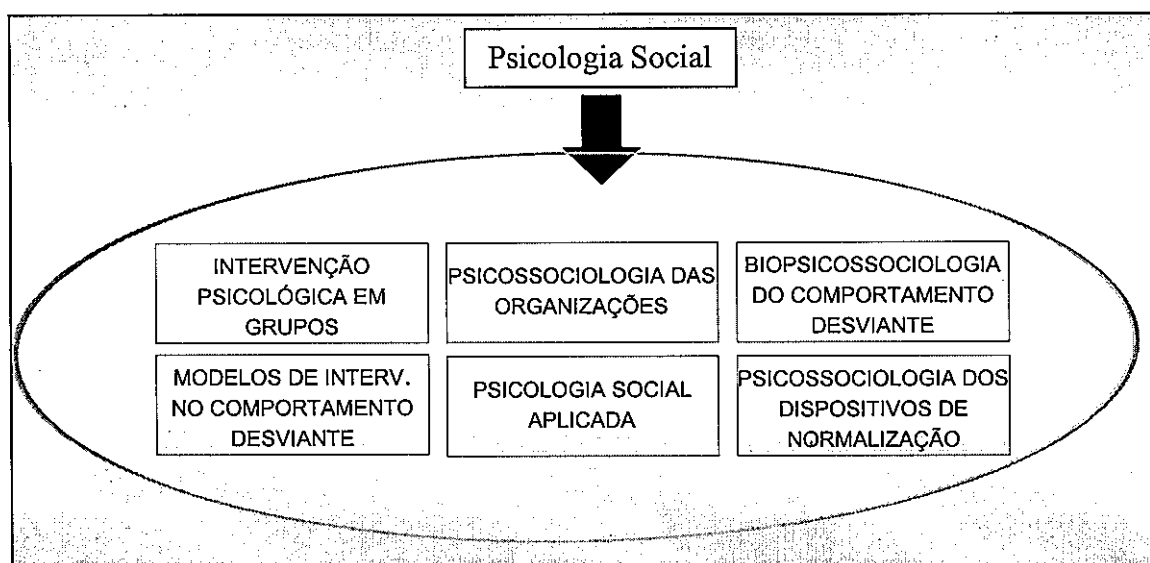


Figura 6. Contributos da Disciplina de *Psicologia Social* na Licenciatura em Psicologia.

Notemos, para além disso, que as disciplinas de *Psicologia da Percepção, Aprendizagem e Memória* e de *Psicologia da Linguagem e da Cognição* fornecem um contributo metodológico fundamental para a leccionação de *Psicologia Social*, designadamente através da sua ênfase no método experimental (cf. Brochura FPCE-

UP, 1998, pp. 65 e 66). Esta ênfase colmata, assim, a aparente valorização das metodologias correlacionais e/ou qualitativas (entrevista e inquérito) na disciplina de *Métodos de Observação em Psicologia* (cf. Brochura FPCE-UP, 1998, p. 58) em detrimento das metodologias inferenciais.

Disciplinas Subsequentes

Para além de contribuir para alargar perspectivas sobre temas debatidos em disciplinas precedentes, julgamos que *Psicologia Social* pode, também, contribuir directamente para as disciplinas subsequentes da Licenciatura.

Dinâmica de Grupos

A investigação psicossocial sobre os processos que ocorrem no seio dos pequenos grupos interactivos data da época em que Kurt Lewin e os seus alunos fundaram o Centro de Investigação sobre Dinâmica de Grupos, no M.I.T. (1944). A partir dessa data, a investigação permitiu construir um amplo domínio de conhecimento acerca dos processos que ocorrem no seio dos grupos (cf., por exemplo, Baron, Kerr & Miller, 1992; Brown, 1988; Cartwright & Zander, 1968; Forsyth, 1990; Levine & Moreland, 1994; Levine & Thompson, 1996; Shaw, 1976). A definição de papéis, a realização de tarefas, a partilha de crenças, a cooperação, o conflito, ou a atracção interpessoal são domínios com ramificações evidentes para muitas áreas da psicologia.

Contrariamente a uma perspectiva humanista, como a que é adoptada em *Intervenção Psicológica em Grupos* (4º ano, Tronco Comum)³⁶, a perspectiva psicossocial da dinâmica de grupos centra-se no estudo dos efeitos da interdependência entre os membros dos grupos. A ênfase não é dada apenas à influência do grupo sobre o indivíduo, mas também à dinâmica da interacção grupal propriamente dita. Nesta óptica, são estudados processos grupais básicos, como a comunicação informal, a construção de normas, e o conformismo, as avaliações

³⁶ Esta disciplina visa “fornecer aos alunos uma visão ampla das principais correntes psicológicas que contribuem para uma intervenção em grupo. Do ponto de vista teórico, procura-se partir do contexto histórico do aparecimento dos primeiros grupos e noções básicas de funcionamento de vários tipos de grupos, para prosseguir no repensar de várias teorias (...) que dão o seu contributo ao entendimento da [dinâmica grupal]” (Brochura FPCE-UP, 1998, p. 74).

recíprocas e a atracção interpessoal no seio do grupo, a polarização, a tomada de decisão em grupo, ou a liderança.

Normatividade e Desvio

Uma perspectiva mais recente substitui a abordagem clássica da dinâmica de grupos centrada exclusivamente nas relações afectivas e nas interdependências interpessoais, por uma abordagem fundamentada no papel do grupo enquanto componente do auto-conceito e da identidade social (Tajfel, 1978; Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987; cf. Marques, 1999a). Tanto a abordagem clássica como a abordagem baseada na identidade social estudam, para além dos processos referidos acima, por exemplo o processo de construção do desvio, as suas funções sociais, e, as reacções dos membros normativos ao desvio, tanto nos pequenos grupos como nas grandes categorias sociais (Levine, 1989; Marques, Abrams, Paez & Hogg, no prelo; Marques, Paez & Abrams, 1998).

Do ponto de vista psicossocial, um aspecto básico da percepção e avaliação dos desviantes é que os comportamentos e identidades desviantes são frequentemente “naturalizados” (Jodelet, 1986), ou seja, são considerados pelos que se identificam com a norma, como determinados por atributos intrínsecos ao desviante (Gilbert & Malone, 1995; Medin & Ortony, 1989; Ross, 1977), e, assim, associados ao domínio do “mal” e/ou da “patologia” (Emler, 1990; Rosenhan, 1975). As percepções e avaliações dos desviantes são um mecanismo, senão manifesto, pelo menos tácito, de controlo social, pois desempenham funções associadas ao evitamento do confronto com normas alternativas por parte dos que se identificam com o sistema normativo, e à permanência das instituições (Moscovici, 1979).

Para além disso, a abordagem psicossocial não se limita à análise funcionalista do desvio. Complementarmente, ela estuda os próprios comportamentos e identidades “desviantes” ou marginais, como resultado de processos de gestão de reputações (e.g., Archer, 1985; Emler, 1990; Emler & Reicher, 1995), e como percursos decorrentes da etiquetagem social (Becker, 1963; Breakwell, 1986). Uma perspectiva mais “genética” (Moscovici, 1979) considera o papel do desvio na mudança social e na inovação no seio dos grupos (Moscovici & Doise, 1994; Mugny, 1982; Mugny & Pérez, 1986).

Nesta perspectiva, o estudo do desvio articula-se com o domínio dos jogos de poder e das relações intergrupais (Brewer & Brown, 1998), da marginalização de sub-culturas e de grupos étnicos e das consequências desses processos nas tensões sociais (Prentice & Miller, 1999).

Pode deduzir-se, do que acima foi escrito que, por um lado, a abordagem psicossocial ao estudo dos grupos permite construir um quadro de análise facilitador da assimilação dos conteúdos programáticos das disciplinas de *Modelos de Intervenção no Comportamento Desviante* (4º ano, Tronco Comum)³⁷, *Biopsicossociologia do Comportamento Desviante*³⁸ (4º ano, Área 2), e *Psicossociologia dos Dispositivos de Normalização* (5º ano, Área 2)³⁹. Essa abordagem permite construir um quadro integrador complementar às grelhas de análise propostas aos estudantes nessas disciplinas.

Análise Psicossocial em Contexto Organizacional

Em nossa opinião, é através de uma complementaridade da mesma ordem, mas eventualmente mais geral, que *Psicologia Social* pode contribuir para a disciplina de *Psicossociologia das Organizações*⁴⁰ (4º ano, Tronco Comum). De facto, os teóricos da psicossociologia das organizações podem conceber a “organização” a diferentes níveis (interpessoal, grupal e intergrupar, organizacional, ou institucional; cf. Pfeffer, 1985). Na sua essência, esses níveis não correspondem aos níveis de análise psicossociais que referimos já neste trabalho (cf. Figura 2). No entanto, as duas tipologias cruzam-se e são complementares.

³⁷ Esta disciplina tem a finalidade de “proporcionar uma formação teórico-prática centrada nos fenómenos do comportamento desviante [e] facilitar a aquisição de competências de intervenção no comportamento desviante” (Brochura FPCE-UP, 1998, p. 81).

³⁸ *Biopsicossociologia do Comportamento Desviante* visa “possibilitar uma formação de carácter compreensivo-explicativo, no domínio das múltiplas variáveis biopsicossociais que interferem nos comportamentos de transgressão/desvio das normas, nomeadamente toxicodependência, criminalidade, prostituição, subculturas desviantes.

³⁹ Esta disciplina centra-se “na problemática das instituições que cobrem o campo de objectos do comportamento desviante e às suas práticas, com preocupação crítica e actualizante [e] trabalhar grelhas que possibilitem a leitura do campo institucional enquanto tradução sócio-histórica e cultural da articulação de estratégias de poder e de formas de saber”. A disciplina foca temas como “a natureza do poder difuso e a microfísica do controle social”, e o “controle social informal” (Brochura FPCE-UP, 1998, p. 91).

⁴⁰ *Psicossociologia das Organizações* “utiliza preferencialmente o nível organizacional como objecto de análise/intervenção, [e] visa (...) a familiarização dos estudantes com os modelos, teorias e práticas de análise organizacional” (Brochura FPCE-UP, 1998, p. 75).

Num trabalho sobre o contributo da psicologia social para o estudo das organizações, Kiesler (1978) discute a importância de temas como a atribuição causal, a comparação social, a comunicação interpessoal, as normas e os papéis sociais, as teorias dos processos interpessoais, os processos de influência, o conflito interpessoal e intergrupal, e a resolução de problemas em situação grupal, para a compreensão da dinâmica social nas organizações. Kiesler (1978) refere-se, portanto, às organizações como contexto de emergência de muitos dos processos estudados pela investigação psicossocial. Este facto não é surpreendente. De facto, a psicologia social e a psicossociologia das organizações são, em geral, formalmente associadas, talvez mais por motivos institucionais do que teóricos e epistemológicos. Esta associação justifica-se pelo número significativo de conteúdos comuns a ambas (cf. Pfeffer, 1985). Mas essa associação não se justifica mais com a psicossociologia das organizações do que com a psicologia cognitiva, por exemplo (cf. Fiske & Taylor, 1991; Wyer & Srull, 1994). De facto, se são muitos os currículos universitários que criam disciplinas ou mesmo áreas de especialização que designam de “Psicologia Social e das Organizações”, ou mesmo, de “Psicologia Social das Organizações”, outros criam disciplinas e áreas de especialização que agregam as psicologias cognitiva e social, ou a psicologia da personalidade e a psicologia social, por exemplo.

Mas no que respeita, em particular, à associação entre a psicologia social e a psicologia das organizações, devemos notar que, pelo menos em nosso entender, embora seja legítimo fazer-se psicologia social nas organizações (que são, como outros contextos, um domínio heurístico e socialmente relevante para a teoria e investigação psicossocial), a disciplina de *Psicologia Social* não deverá reduzir-se a uma “psicologia social das organizações”. De facto, a especificidade de ambas as disciplinas é-lhes conferida pelos diferentes níveis e perspectivas de análise que adoptam, e que as tornam complementares. É pertinente considerar que não há comportamentos sociais que não sejam directa ou indirectamente atravessados por estruturas e regulações sociais formalizadas. A psicologia social pode contribuir para a compreensão dos comportamentos que ocorrem no seio dessas estruturas formalizadas se considerarmos que os comportamentos organizacionais se manifestam apenas na medida em que essas organizações são constituídas por indivíduos portadores de competências sócio-cognitivas e motivações sociais, e que essas

competências e motivações são determinantes e determinadas pelas relações de poder interpessoais e intergrupais, e pelos pressupostos de carácter ideológico que nelas co-existem.

A “Aplicação” da Psicologia Social

*Psicologia Social Aplicada*⁴¹ (4º ano, Área 5), é uma disciplina que, obviamente, consideramos como a que mais directamente decorre de *Psicologia Social* e o autor do presente relatório tem vindo a ser o docente responsável pelo programa dessa disciplina desde 1988.⁴²

A opção de fundo seguida na leccionação de *Psicologia Social Aplicada* é coerente com a presente proposta para *Psicologia Social*. É evidente, pelo menos para os investigadores interessados pela psicologia social, que a leccionação de uma disciplina de aplicação deste domínio poderia ser conduzida de duas formas. Uma, que só erradamente poderíamos considerar “clássica”, limitar-se-ia a centrar-se nos pedidos sociais da actualidade. O programa da disciplina seria, assim, ditado por instituições exteriores ao domínio e limitar-se-ia, pelo menos em parte, a reproduzir o pedido dessas instituições extra-disciplinares (cf. Oskamp, 1995; Rodin, 1985). Foi assim que a investigação psicossocial, centrada no “pedido” institucional e social e na validade metodológica das observações, mais do que na construção teórica, acabou por gerar modelos de curto alcance, e desarticulados entre si, que culminou na crise dos anos 1950 (Cartwright, 1979; cf. também Lewin, 1977).

A Figura 7, mostra os autores mais citados dentro de cada um dos seis períodos analisados por Collier, Minton e Reynolds (1991) nos manuais de psicologia social analisados por estes autores. Pode aí verificar-se uma passagem progressiva das

⁴¹ Escrevemos, noutro trabalho, em que propusemos um programa para essa disciplina, que: “[...] a distinção entre psicologia social “pura” e “aplicada” corresponde a um expediente pragmático que, se fôsse materializado, conduziria provavelmente a um total empiricismo, que, em última análise acabaria por eliminar não só a coerência teórica desejável em qualquer disciplina, mas também a própria eficácia das “técnicas” de predição e de controlo do comportamento que pretenderia, exclusivamente, atingir. [...] A investigação aplicada deve ser tomada como uma fonte essencial de desenvolvimento teórico e a investigação pura deve centrar-se na construção de modelos e na sua reconstrução com base na evidência recolhida pela investigação aplicada. De facto, [...] a principal fonte de emanção da Psicologia Social enquanto disciplina científica é um constante movimento de retorno entre teorias, e problemas.” (Marques, 1994, p. 14)

⁴² Podemos, assim, libertar-nos da Brochura da FPCE-UP, e utilizar um estilo mais assertivo na discussão da relação entre esta disciplina e *Psicologia Social*.

referências associadas a preocupações de carácter simultaneamente teórico e político (cf. acima) de autores como Baldwin, James, ou LeBon, para as referências centradas em modelos e teorias de curto alcance (a “atração interpessoal”, de Berscheid e Walster, cf. Berscheid, 1985, o “altruísmo”, de Darley e Latané 1968, ou a “obediência à autoridade”, de Milgram, 1974).

A ausência de articulação teórica explícita que caracterizava a produção da psicologia social nas décadas de 1950-1970 parece ter sido devida à maior preocupação dos psicólogos sociais com o desenvolvimento de investigação detalhada sobre problemas específicos do quotidiano do que com a sistematização dessa investigação num campo unificado e num objecto comum. A remanescência deste problema na área é reconhecida por autores como Helmreich (1984), ou Hogg e Abrams (1988). Referindo-se à preocupação com o problema da “relevância social” e à ênfase decorrente dessa preocupação na acuidade metodológica em detrimento da integração teórica nesses anos 1950-1970, estes dois últimos autores assinalam que:

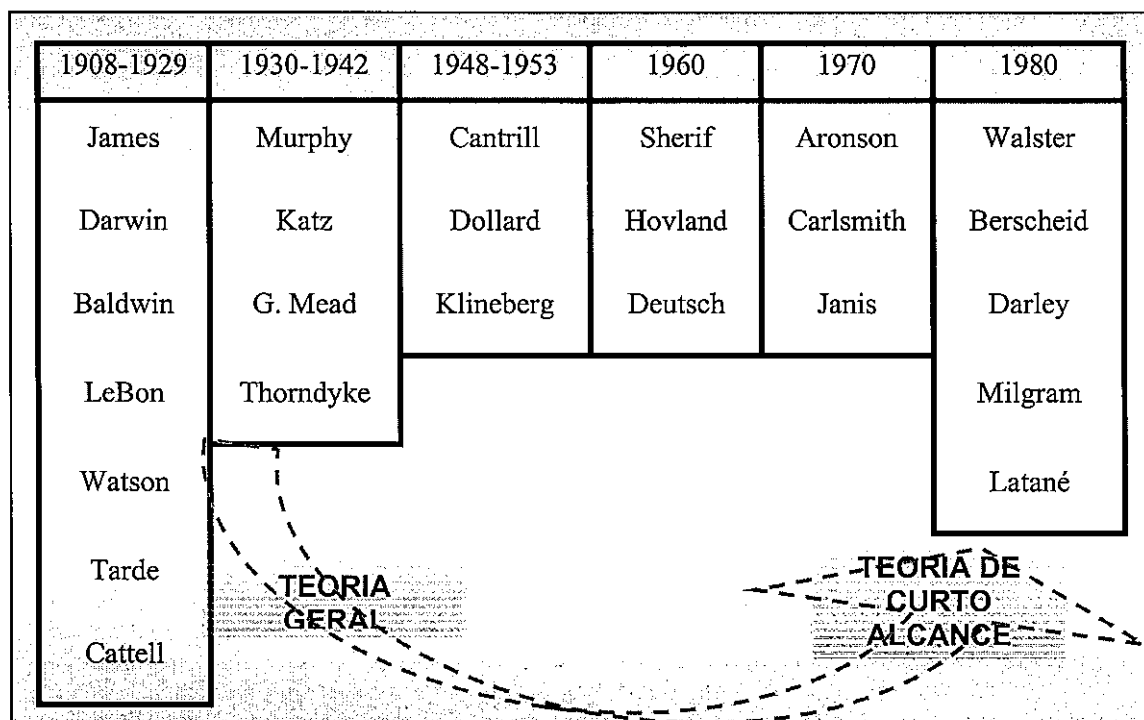


Figura 7. Autores mais Citados em 200 Manuais Norte-Americanos de Psicologia Social, Publicados entre 1908 e 1980. Adaptado de Collier, Minton & Reynolds (1991).

“Social psychological knowledge often appears to be simply a collection of isolated short-range empirical generalizations which lend it a strangely disjointed and unintegrated feel. It appears to lack unity at the level of broad perspective or general theory[...]. No amount of smart methodology can salvage anything from research that fails to ask the correct question.” (p.9).

Uma consequência provável do fracasso em colocar questões teóricas relevantes a partir de problemas concretos, ou da impossibilidade de reconhecer problemas na ausência de teorias relevantes seria o vazio teórico. É neste sentido que, explicitando as razões da recusa de inclusão de um capítulo sobre “psicologia social aplicada” no primeiro manual da área redigido por autores portugueses, Vala e Monteiro (1993) afirmam que:

“[...] dedicar um capítulo às aplicações desta disciplina estaria em contradição com a sua própria lógica. Na sua história, sempre que questões relativas a problemáticas sociais relevantes dominaram a Psicologia Social, a abordagem dessas questões fez-se numa perspectiva que não dissocia a investigação e a intervenção. Foi nessa perspectiva que trabalharam investigadores como os que, a partir de 1944, se reúnem a K. Lewin e fundam o Research Center for Group Dynamics, num programa de investigação onde a preocupação com a democracia era um problema e um pressuposto importante. Ou os investigadores que, a partir de 1945, trabalharam com Hovland sobre a influência social e a comunicação persuasiva, animados pela preocupação de esclarecer os mecanismos que haviam alimentado a força da propaganda durante a II Guerra Mundial. Ou ainda aqueles que, a partir de 1954, na esteira de Allport, estudaram a hipótese do contacto como meio de contribuir para a fundamentação das políticas de dessegregação. Na Europa, não é possível separar a teoria de Tajfel, sobre a categorização e a identidade social, das preocupações com a xenofobia e os preconceitos contra grupos culturais minoritários. Da mesma forma, a teoria de Moscovici sobre a influência social dos grupos minoritários e das minorias activas, iniciada no dealbar de Maio de 1968, está fortemente ligada às preocupações com a eficácia dos novos movimentos sociais e com a mudança social. A relevância social desta disciplina encontra-se inscrita na sua própria teoria, e os seus períodos de desenvolvimento têm sido, simultaneamente, períodos de aumento da sua relevância social e, consequentemente, da sua maturação teórica.” (pp. 9-10).

Em total acordo com esta ideia, consideramos que *Psicologia Social* é, de facto, um primeiro contacto dos estudantes com a perspectiva depois aprofundada em *Psicologia Social Aplicada*. Esta última centrar-se-ia mais directamente na relação concreta entre a produção teórica em psicologia social e os fenómenos a que essa produção diz respeito, procurando eventualmente dar resposta à especificidade do contexto da área de pré-especialização em que se insere, e aproveitando os problemas reconhecidos nesse contexto como motor de uma articulação entre intervenção e produção teórico-empírica.

Capítulo 4

Linhas Orientadoras da Organização do Programa, Estilo de Leccionação, e Metodologia de Avaliação

No início do presente relatório, referimos que um dos seus objectivos é delinear as linhas conceptuais e metodológicas orientadoras da elaboração do programa da disciplina de *Psicologia Social*. Procurámos, em seguida, justificar a ideia de que as opções tomadas numa disciplina de psicologia social estão associadas ao posicionamento do docente em relação às problemáticas que considera pertinentes ou interessantes, em relação aos seus referentes epistemológicos e metodológicos, e em relação a uma perspectiva de integração dessa disciplina no contexto curricular em que se situa. Em nossa opinião, uma forma de ultrapassar o carácter vago de uma justificação “subjectiva” dessas opções, é transformá-las em asserção, e explicitá-las tanto quanto possível. Foi o que procurámos fazer até aqui. Centrar-nos-emos, agora, em quatro aspectos decorrentes da assumpção dessas opções:

1. as linhas condutoras da concepção da disciplina;
2. a estruturação do programa;
3. o estilo de leccionação da disciplina;
4. a apreciação dos resultados dos aspectos anteriores, designadamente, a avaliação dos alunos e a aferição de alguns factores ligados à componente pedagógica.

Linhas Condutoras da Concepção da Disciplina

Da nossa tentativa de integração de *Psicologia Social*, por um lado, com o contexto de produção teórica na área e, por outro, com as disciplinas do Curso de Psicologia que referimos anteriormente, ressaltam quatro princípios gerais subjacentes à leccionação. Essa leccionação deve ter em conta:

1. a ancoragem da disciplina na Licenciatura em Psicologia;
2. a ancoragem dos conteúdos no quotidiano micro- e macro-social e a explicitação do papel da inserção social do investigador no seu trabalho;

3. a apropriação do discurso metodológico da psicologia social;
4. a sistematização dos temas abordados.

Ancoragem na Licenciatura em Psicologia

A aplicação deste princípio requer, por um lado, um apelo sistemático aos conhecimentos e competências adquiridos pelos estudantes nos anos transactos e, por outro, uma preparação para a utilização da análise psicossocial quando da aquisição de conhecimentos e competências nos anos subsequentes. Por um lado, a aplicação deste princípio acarretará mais-valias relativas à facilitação do estabelecimento de relações conceptuais, históricas, metodológicas e teóricas com os domínios focados por outras disciplinas. Por outro lado, ela permitirá atenuar a percepção frequente nos estudantes de que cada disciplina do curso é um domínio impermeável e auto-suficiente.

Se o objectivo apontado no parágrafo precedente tem um carácter marcadamente formativo, do ponto de vista informativo, *Psicologia Social* procurará transmitir conhecimentos sobre o “estado da arte”, na teoria e investigação no domínio, e sobre as condições de produção dessa teoria e investigação. Estes conhecimentos devem dirigir-se também a uma maioria de alunos que não seguirá uma especialização em psicologia social. Tratar-se-á, assim, de imprimir uma lógica de raciocínio e de abordagem dos fenómenos que é específica da psicologia social, mas que pode ser utilizada em qualquer outra área de intervenção da psicologia.

Consideramos, assim, que também os estudantes poderão lucrar com a “abertura” da disciplina de Psicologia Social em relação a problemáticas tratadas noutras disciplinas. No contexto da Licenciatura, apontámos para problemáticas associadas ao estudo dos processos cognitivos e desenvolvimentais, e ao estudo das diferenças individuais, assim como às áreas da dinâmica de grupos, da psicologia do trabalho e da psicossociologia das organizações, e do comportamento desviante. No entanto, a psicologia social inclui conceitos que podem funcionar como analisadores directamente relevantes, por exemplo, para a análise da relação psicólogo-cliente (por exemplo, Leyens, Aspeel & Marques, 1987), e da abordagem dos traços de personalidade (Leyens, 1987).

Ancoragem no Quotidiano

A aplicação do segundo princípio materializa-se na transmissão de uma psicologia social organizada como campo de tensões e de tomada de posições divergentes na procura das origens e consequências colectivas e individuais das desigualdades sociais, dos factores organizadores dos comportamentos sociais, das cognições e das emoções individuais, da adesão a sistemas de crenças e valores, da cooperação ou do conflito entre indivíduos e grupos. A especificidade da abordagem psicossocial permite que o fundamento para a escolha dos fenómenos a tratar seja a sua “importância”, mais do que a delimitação clara de um objecto. Mas a definição do que é “importante” fica ao arbítrio do investigador, e no contexto formativo da Licenciatura em Psicologia essa definição é negociada entre o docente e o aluno. É fundamental que ambos sejam capazes de analisar e de explicitar os seus próprios pressupostos, e que os alunos o façam independentemente da área de pré-especialização que escolheram. Assim, parece-nos fundamental conduzir o debate também no sentido da tomada de consciência de que, como o afirma Cartwright (1979),

“As I have observed the intellectual and professional activities of social psychologists over the years, I have been impressed by how much they have been influenced by such things as the policies of funding agencies, the editorial practices of journals and publishing houses, the monetary and symbolic reward system of university departments, the nature of the doctoral programs, and the demographic composition of the profession[...]. The knowledge attained is the product of a social system and, as such, is basically influenced by the properties of that system and by its cultural, social, and political environment.” (p.82).

Do sistema social referido por Cartwright fazem ainda parte os quadros de referência sociais, culturais e ideológicos trazidos pelos investigadores para a sua investigação. A primazia dada por diferentes autores e escolas a factores de carácter intra-psíquico, situacional, posicional ou ideológico não é apenas fruto da adesão formal a diferentes teorias, mas é também o resultado da adesão, raramente explícita, a diferentes modelos do indivíduo e da sociedade.

O estatuto de actor social atribuído ao investigador decorre igualmente das razões mais prosaicas referidas por Cartwright. O investigador é também um actor

social por estar inserido num contexto profissional e social particular. O contexto universitário, onde ocorre a maior parte da investigação, com as vantagens e problemas daí provenientes (cf. Graham, 1992; Sears, 1986), as associações profissionais a que pertence e que, funcionando efectivamente como “grupos de referência”, lhe conferem ou não reconhecimento e prestígio sócio-profissional, o pedido das instituições financiadoras da investigação, são factores determinantes da escolha de problemas a investigar e das opções metodológicas do investigador. Consideramos que, se pretendemos formar profissionais efectivamente inseridos na sociedade e no mercado de trabalho (incluindo o mercado universitário), é importante clarificar tanto quanto possível a teia das relações existentes entre essas diferentes ordens de factores e a produção da investigação científica em psicologia social.

Apropriação do Discurso Metodológico da Psicologia Social

O terceiro princípio condutor da leccionação da disciplina está intimamente relacionado com o anterior e, em última análise, a distinção entre ambos é artificial e puramente pragmática. Este terceiro princípio, implica a relativização das teorias psicossociais no quadro dos diferentes paradigmas científicos e discursos que atravessam as ciências sociais em particular e a sociedade em geral.

O objectivo da maioria da investigação psicossocial é a predição e o controlo (cf. Campbell & Russo, 1999) na perspectiva comtiana clássica. A produção científica em psicologia social, assim como em muitas outras áreas da psicologia, é validada através da adopção institucionalizada de uma estratégia fundamentada no “realismo-crítico”. Neste sentido, ao contrário do que propunha o positivismo clássico, a “objectividade” do investigador decorre, não de uma capacidade de obtenção de respostas directas através da colocação de questões directas ao ambiente, mas antes de um ideal inatingível (o acesso à “realidade”), cuja função é servir de regulador do processo científico. Essa função de regulação é realizada pelo recurso a uma multiplicidade de fontes e de instrumentos de observação, da sujeição da observação ao julgamento crítico de outros investigadores, e pela adopção de um discurso organizado de forma consistente com a tradição da investigação no domínio.

Neste contexto epistemológico e metodológico, o programa da disciplina de *Psicologia Social* enfatizará modelos construídos através da experimentação, insistindo na importância da metodologia experimental tal como é utilizada em psicologia social. A leccionação da disciplina de *Psicologia Social* tem, portanto, o objectivo adicional de desenvolver nos estudantes a capacidade de traduzirem os fenómenos analisados em termos empíricos, de recorrerem aos instrumentos de análise disponíveis, e, eventualmente, de criarem novos instrumentos adaptados aos problemas específicos a analisar.

Salientemos, no entanto, que, embora a psicologia social seja uma disciplina essencialmente experimental, ela não se esgota a este nível. Outros tipos de metodologia revelam-se, em muitas situações, mais profícuos e mais pertinentes do que a metodologia experimental. A utilização de uma metodologia experimental requer um conhecimento descritivo anterior do fenómeno a abordar. Não raramente, esse conhecimento pode ser atingido mais económica e eficazmente através de metodologias descritivas e correlacionais do que através da metodologia experimental. Ao nível metodológico, o objectivo global da disciplina, é, assim, o de levar os estudantes a assimilar criticamente o “discurso metodológico psicossocial”, e permitir-lhes analisar a produção do conhecimento em psicologia social, motivá-los a participar na construção desse discurso, e a utilizá-lo junto da comunidade científica. Este objectivo será realizado, nomeadamente, nas aulas práticas.

Sistematização Teórica dos Temas Abordados

O quarto princípio de base para a leccionação da disciplina de *Psicologia Social* prende-se com a necessidade clarificar as relações que existem entre os diversos temas abordados. Como referimos anteriormente, a preocupação em demonstrar a relevância da sua disciplina, levou os psicólogos sociais a darem maior importância ao “pedido social” do que à articulação teórica. Uma consequência desta estratégia de afirmação institucional foi o desenvolvimento inicial da psicologia social enquanto área temática, definida mais como grupo(s) de referência para o(s) investigador(es), do que como corpo teórico unificado.

A multiplicidade de teorias de curto alcance surgidas por essa razão no domínio possibilitaria a concepção de um programa organizado em torno da apresentação exaustiva de “temas”. Poderíamos, assim, falar, por exemplo, da “agressão”, da “atribuição de causalidade”, da “facilitação social”, dos “estereótipos”, das “atitudes”, do “conformismo”, numa lista exaustiva organizada por autores, por ordem cronológica, ou, pelo que os organizadores da edição mais recente do *Handbook of Social Psychology* (Fiske, Gilbert & Lindzey, 1998) designam de níveis de análise intrapessoal, pessoal, interpessoal, e colectivo, sem no entanto explicitarem claramente porque situam, por exemplo, o estudo do “género” ao nível “pessoal” e o estudo dos estereótipos, preconceito e discriminação ao nível “interpessoal”, e não colectivo.

Qualquer das opções de organização temática do programa referidas acima teria, em nossa opinião, o inconveniente de ser limitada pelo tempo lectivo disponível relativamente restricto face à multiplicidade dos temas a abordar. Mais grave seria se a organização fôsse ditada por preferências implícitas do docente, ou pela crença numa psicologia social atomista e desorganizada. Nenhuma destas opções contribuiria para a compreensão, por parte dos alunos, da unidade teórica que, mesmo assim, caracteriza a psicologia social. Arriscar-nos-famos a desenhar uma psicologia social ilustrativa e a reforçarmos a ideia de que a psicologia social é o que fazem os investigadores que se definem, e são definidos pelos que num dado momento detêm o acesso aos meios de difusão, como psicólogos sociais...

Parece-nos, pelo contrário, mais interessante desenvolver uma perspectiva tão clara quanto possível sobre os grandes vectores meta-teóricos e metodológicos que atravessam a área. Mas da adopção desta perspectiva não decorre necessariamente o relato de um campo disciplinar uno, estável e “pacífico”. Criticando, justamente, os autores que restringem a psicologia social ao estudo dos processos cognitivos justificando-se no pressuposto de que ao lidarem com informação sobre pessoas estão a analisar processos sociais, Moscovici (1982) assinala que não é a natureza intrínseca do objecto que o torna social ou não, mas sim o seu significado e a relação que com ele tem o percipiente. O mesmo se pode dizer em relação à definição do próprio objecto da psicologia social e à sua organização interna.

Ou seja, não é necessariamente porque um tema surge tipicamente associado à etiqueta “psicologia social” (ou dissociado desta etiqueta) que somos obrigados a considerá-lo como psicologia social. Podemos, e devemos, no entanto, debater as razões porque consideramos uma determinada abordagem como psicossocial ou não. É, aliás, através deste debate que se estrutura o próprio domínio da psicologia social. Reconhecemos, portanto, o facto de que a elaboração de um programa de *Psicologia Social*, sobretudo se pretender ser mais sistemático do que temático, não pode ser imparcial. Uma organização sistemática apela, por definição, à necessidade de explicitar os pressupostos que lhe estão subjacentes. É dessa explicitação que decorre a diversidade (e “adversarialidade”) de definições, de níveis de análise, e de orientações meta-metodológicas, mas é essa também a principal causa do grande potencial heurístico do domínio da psicologia social.

Metodologia de Leccionação

Em termos gerais, pretendemos que a leccionação seja interactiva, mais do que expositiva, que nessa leccionação sejam articulados os conteúdos e procedimentos das aulas teóricas e das aulas práticas, e que o método de avaliação adoptado traduza essa articulação e tenha, ele mesmo, valor pedagógico. O número de alunos previsivelmente inscritos na disciplina (cerca de 100) condicionará o formato das aulas teóricas, fazendo-as tender para o estilo expositivo. Procuraremos, no entanto, incrementar uma aprendizagem activa através do método de exposição nas aulas teóricas, e da sua articulação com as aulas práticas (estas, organizadas em turmas de cerca de 20 alunos). Sobretudo nas aulas práticas, mas também, tanto quanto possível nas aulas teóricas, procurar-se-á gerar um ambiente facilitador do debate e da assimilação activa dos conceitos e princípios apresentados.

Aulas Teóricas

As aulas teóricas constituem o espaço adequado para a apresentação e discussão de teorias e modelos psicossociais, das suas origens, pressupostos, relações contraditórias ou de complementaridade com outras teorias e modelos, e da investigação que lhes está associada.

As aulas teóricas estão divididas em sumários que, na maior parte dos casos, englobam tempos lectivos correspondentes a duas aulas (4 horas). Estes tempos lectivos são, evidentemente, previsões⁴³ cuja realização dependerá da dinâmica das próprias aulas. Os três vectores subjacentes à organização de cada sumário são os seguintes:

1. definição de conceitos de base, e descrição longitudinal do âmbito da teoria e da investigação sobre o tema, centrada nas conclusões básicas e nos problemas teóricos e empíricos associados a essas investigações (resultados contraditórios, críticas teórico-metodológicas, etc.)
2. panorama do estado actual do conhecimento no domínio (investigações recentes, reinterpretações de conclusões anteriores, teorias ou modelos antagónicos, relações com conceitos vizinhos)
3. problemas associados à teoria e investigação sobre o tema, quer em termos do enfoque teórico ou metateórico que lhe está subjacente, quer em termos das suas implicações para questões sociais concretas.

De cada sumário, consta uma lista de leituras recomendadas aos alunos. Essas leituras foram seleccionadas com base em três critérios:

1. apresentação de uma perspectiva geral sobre o tema, com um nível de aprofundamento suficiente para a compreensão do âmbito, das principais investigações sobre o tema e dos problemas que lhe estão associados;
2. acessibilidade do estilo de exposição do ponto de vista da formação anterior dos alunos, incluindo, quando possível, a acessibilidade linguística;
3. concordância com o ponto de vista adoptado no sumário, ou, em casos específicos, discordância explícita com esse ponto de vista.

Aulas Práticas

As aulas práticas são o contexto adequado para o desenvolvimento de competências técnico-científicas, e para a promoção de uma apropriação activa dos

⁴³ Estas previsões, assim como a carga horária atribuída a cada uma das três partes do programa, baseiam-se na nossa experiência anterior e, nomeadamente no ensaio realizado no ano lectivo de 1998-1999, em que fomos encarregados da docência da disciplina de *Psicologia Social*.

conhecimentos adquiridos no contexto das aulas teóricas, necessariamente mais expositivas. A limitação no tempo disponível para as aulas práticas oferece, pelo menos três opções.

Uma dessas opções seria dirigir todos os alunos no sentido de analisar um só problema à luz de um só quadro teórico. Uma segunda opção seria a de os levar a aplicar exaustivamente um só quadro teórico a vários problemas. Ambas as opções apresentariam, como vantagem, uma exaustividade analítica centrada no problema tratado ou na teoria escolhida, e, assim, o desenvolvimento de um nível elevado de especialização. No entanto, em nossa opinião, estas opções apresentam mais inconvenientes do que vantagens. Em primeiro lugar, elas não permitiriam o desejável relacionamento heurístico entre teorias no quadro da análise de um mesmo problema, nem a leitura de problemas distintos à luz de um mesmo enfoque teórico. Em segundo lugar, ambas as opções suscitariam um risco previsível de desmotivação dos alunos, já que lhes seria interdita a variedade dos assuntos estudados em psicologia social.

Parece-nos, assim, mais eficaz diversificar as actividades propostas no âmbito das aulas práticas, e insistir sobre a diversidade de problemas e abordagens, através da realização de actividades de quatro tipos:

1. revisão e clarificação dos conhecimentos adquiridos nas aulas teóricas;
2. realização de pequenos exercícios, ou análise de materiais pertinentes para os temas abordados nas aulas teóricas e debate sobre esses temas;
3. planificação de pequenos estudos ilustrativos;
4. planificação e realização de um trabalho colectivo dedicado a uma investigação quase-experimental acerca de um fenómeno psicossocial proposto pelo docente. Esta última actividade requer a recolha, registo informático, e interpretação dos dados, e decorrerá no 2º trimestre do ano lectivo. Os dados registados devem ser fornecidos ao docente, que discutirá, em seguida, os resultados com os alunos, pondo em relevo as suas implicações teóricas e metodológicas.

Processo de Avaliação

O processo de avaliação adoptado na disciplina tem dois grandes objectivos. Por um lado, diferenciar efectivamente os alunos em função da qualidade do seu trabalho ao longo do ano lectivo. Por outro lado, ser, ele próprio, um processo pedagógico. Com plena consciência, aliás decorrente de muitos dos processos estudados na própria disciplina, de que um processo de avaliação tem necessariamente uma componente subjectiva, procuramos atenuar tanto quanto possível essa componente, através do recurso a diferentes factores e, no seio de cada um deles, a uma multiplicidade de critérios (cf. abaixo).

No espírito dos princípios estabelecidos nas normas de avaliação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (cf Brochura da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1998, pp. 97-103), as modalidades específicas de avaliação e os critérios utilizados são definidos na primeira aula teórica, em discussão com os alunos. Nesta discussão, o docente procurará justificar a pertinência da utilização conjunta de dois indicadores avaliativos:

1. um exame final individual, que foca toda a matéria dada nas aulas teóricas. Uma parte das aulas práticas será dedicada à preparação desse exame, com o objectivo de familiarizar os alunos com o tipo de questões de exame e com os critérios de correcção das respostas;
2. um relatório teórico-prático colectivo, elaborado no contexto das aulas práticas, ao longo do ano.

Exame Final

O exame final prolonga-se por 120 minutos. O exame está estruturado por conjuntos (entre 30 e 40) de 4 afirmações, focando, cada conjunto, um assunto. Esta estrutura permite aos alunos compararem as afirmações de cada conjunto e decidirem acerca da opção (*Verdadeira*, *Falsa*, ou *Não-Resposta*) de resposta a cada uma delas. Cada conjunto de afirmações requer uma justificação sintética das respostas às quatro afirmações (cf. Figura 8).

Os alunos serão familiarizados com a metodologia de resposta e de pontuação no exame através de exercícios realizados nas aulas práticas. Nesses exercícios, os

alunos deverão responder, colectiva ou individualmente, a questões representativas do exame final. Esses exercícios serão concluídos com a apresentação das respostas correctas e de justificações aceites, e com o cálculo da pontuação obtida nas respostas. Os alunos conhecerão assim os critérios e a metodologia de pontuação do exame final. A Figura 9 apresenta as instruções-padrão para a resposta ao exame, e a Equação 1 apresenta a metodologia de cálculo da pontuação.

	V	F	?
O que faz com que a Psicologia Social seja <u>social</u> é que ela explica cientificamente o comportamento	☐	☐	☐
O que faz com que a Psicologia Social seja <u>social</u> é que ela investiga como as pessoas são afectadas umas pelas outras	☐	☐	☐
O que faz com que a Psicologia Social seja <u>social</u> é que esta disciplina é um ramo da Sociologia	☐	☐	☐
O que faz com que a Psicologia Social seja <u>social</u> é que ela estuda a interacção entre processos psicológicos e sociais	☐	☐	☐

Justifique, abaixo, as suas respostas

Figura 8. Exemplo de um Conjunto de Questões do Exame Teórico Final.

A pontuação é calculada em função da proporção de respostas incorrectas, de tal modo que um aluno que respondesse incorrectamente a metade, ou mais de metade, dos items, não obtiveria nota suficiente para requerer prova oral. Um aluno que respondesse correctamente a metade dos items e não respondesse à metade restante, teria a nota final de 10/20 valores. A penalização por respostas incorrectas é ponderada de tal forma que, até 10% de respostas incorrectas, o aluno não sofrerá qualquer penalização, aumentando essa penalização progressivamente com o número de respostas incorrectas.

A opção por este tipo de exame, e não por um exame baseado em questões de desenvolvimento, justifica-se por diversas razões. Em primeiro lugar é difícil definir

claramente os critérios de avaliação de uma resposta de desenvolvimento num contexto de exame final e, sobretudo, realizar uma avaliação comparativa, e, logo, diferenciadora, entre duas respostas a uma mesma questão. Por muito bem definidos que sejam os critérios da avaliação, esta será sempre condicionada por factores exteriores ao conhecimento da matéria. Um exame baseado em respostas fechadas soluciona, por definição, este problema.

Informações Preliminares
Antes de começar, verifique que este caderno é composto de <i>N</i> folhas, incluindo esta. Se detectar alguma anomalia no seu caderno de exame, levante o braço e aguarde que um docente se dirija ao seu lugar.
Preenchimento das Folhas de Exame Existem versões diferentes do exame, mas todas são estritamente equivalentes. As afirmações apresentadas abrangem todos os temas focados na disciplina e foram escolhidas de modo a que quem acompanhou a disciplina de forma adequada tenha sucesso. As afirmações estão organizadas em conjuntos de quatro. Cada conjunto corresponde a um mesmo assunto. Cada afirmação tem três possibilidades de resposta: f (Falso), v (Verdadeiro), e ? (Não Sei). Deve escolher uma dessas possibilidades, preenchendo o quadrado correspondente. Não se esqueça de que deve justificar as suas respostas a cada conjunto de afirmações. Se tiver utilizado o quadrado "?", justifique, mesmo assim, as respostas que deu às afirmações restantes. Existe uma penalização gradual das respostas ERRADAS, mas as respostas "?" não têm qualquer penalização. Uma afirmação que apresente mais do que um quadrado assinalado ou rasurado será considerada ERRADA. O quadrado marcado com "?" serve para quando tiver dúvida sobre a resposta correcta. Nesse caso, não hesite em utilizar esse quadrado. Uma afirmação que não apresente qualquer quadrado preenchido será considerada como tendo uma resposta "?". Por isso, confirme se respondeu a todas as questões. Pode escrever o que desejar nas margens e no verso das folhas de exame. O que estiver escrito fora dos quadrados não será considerado na correcção do exame. Por isso, é aconselhável que, numa primeira fase, marque provisoriamente um f, um v ou um ? na margem correspondente a cada afirmação. Preencha definitivamente os quadrados só numa segunda fase, depois de ter dado todas as respostas provisórias até à última afirmação. Se quiser fazer rascunhos, utilize o verso das folhas de exame. Em princípio, não deverá ter quaisquer dúvidas acerca das afirmações. Mas se precisar de esclarecer algo, não fale em voz alta. Levante o braço, e um dos docentes dirigir-se-á ao seu lugar. A duração prevista para este exame é de 2h00 com meia hora suplementar de tolerância. Este tempo é mais do que suficiente para responder ponderadamente a todas as afirmações. Por isso, não se precipite. Bom trabalho e votos de sucesso!

Figura 9. Instruções-Padrão para o Exame Final

Em segundo lugar, um exame composto por questões de desenvolvimento abarca necessariamente apenas uma porção da matéria, o que pode revelar-se contra-producente do ponto de vista do aluno. Pelo contrário, um exame de resposta fechada, dado o número relativamente superior de questões que coloca, (a) permite anular problemas relacionados com a má compreensão de uma questão particular; (b)

fornece, no próprio exame, uma perspectiva global da matéria em avaliação; (c) facilita a recuperação mnemónica de conceitos e ideias-chave.

Finalmente, um exame de desenvolvimento pode gerar, como mecanismo perverso, a tendência para a verbosidade, que nem sempre vai a par com a clareza das ideias. Um exame de resposta fechada pode encorajar outros mecanismos igualmente perversos, como a resposta ao acaso. Julgamos, assim, que ao conciliarmos os dois tipos de exame (juntando respostas fechadas com justificações) criamos condições atenuantes da emergência de qualquer desses mecanismos.

(Equação 1): Metodologia de Pontuação do Exame Final

$$\text{Classificação} = \frac{\text{Total de Respostas Certas} \times 20}{\text{Total de Questões}} + \text{"bónus"}$$

Bónus e penalizações:

% respostas certas	% respostas erradas	Bónus/Penalização
$\geq 80\%$	$\leq 10\%$	+ 1
$< 80\%$	$\leq 10\%$	0
	$> 10\% \text{ e } < 20\%$	-1
	$\geq 20\% \text{ e } < 30\%$	-2
	$\geq 30\%$	-3

Avaliação do Relatório das Aulas Práticas

O relatório das aulas práticas será realizado em grupo restrito de 3 a 4 alunos, e poderá focar, por opção destes, um de dois assuntos: (a) o estudo empírico conduzido colectivamente pela turma; (b) um outro tema de psicologia social, baseado na leitura directa de trabalhos empíricos publicados. Independentemente desta opção, a grelha de avaliação do relatório compõe-se de 7 pontos, ordenados abaixo pela sua ordem de importância. Cada um desses pontos será ponderado com o peso assinalado entre parêntesis:

1. Síntese teórica e separação entre aspectos essenciais e secundários da componente teórica; (4 valores)

2. Pesquisa bibliográfica pertinente, nomeadamente, do recurso directo às fontes bibliográficas e não apenas a trabalhos de síntese; (3 valores)
3. Estabelecimento de pontes heurísticas entre domínios teóricos diferentes; (3 valores)
4. Compreensão do problema através da(s) sua(s) operacionalização(ões); (3 valores)
5. Sentido crítico relativamente às qualidades e limitações do trabalho realizado; (3 valores)
6. Estabelecimento de recomendações relativas a eventuais prossecuções futuras do trabalho baseadas na teoria e nos resultados obtidos. (2 valores)
7. Qualidade de apresentação do trabalho, em termos das normas expressas na 3ª edição do manual de publicações da *American Psychological Association* (1983). (2 valores)

Estes factores, assim como os critérios de pontuação do exame final serão comunicados aos alunos na primeira aula teórica.

Contribuição dos Factores de Avaliação para o Resultado Final

As Normas de Avaliação da Licenciatura em Psicologia estabelecem uma ponderação máxima de 35% nos três primeiros anos para a avaliação nas aulas práticas, sendo, neste caso, obrigatória a obtenção de, pelo menos, 8 em 20 valores, nessa avaliação. Considerando o investimento relativamente intenso que é pedido aos alunos para a realização do relatório das aulas práticas, o relatório das aulas práticas terá, pois, a ponderação de 20% na nota final. O exame final contribuirá, assim, com os restantes 80% para essa nota.

As disposições não-referidas neste texto são as definidas pelas normas de avaliação de conhecimentos da Licenciatura em Psicologia da Brochura da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 1998, pp. 97-103).

Aferição Pedagógica

A relação entre a leccionação e as expectativas e motivações dos alunos é monitorizada através de um questionário preenchido por estes no início e a meio do 2º semestre (cf. Figura 10), cujas informações permitirão modificar aspectos da leccionação pertinentes, e debater com os alunos as razões para outros aspectos eventualmente menos bem aceites por eles.

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA SOCIAL
 Encontramo-nos no início do 2º semestre. Por isso, poderá já dar a sua opinião acerca desta disciplina. O objectivo deste questionário é ter um feedback directo da opinião dos alunos acerca das **AULAS TEÓRICAS**. O objectivo é melhorar a leccionação, não só em anos próximos, mas desde já. A resposta é totalmente anónima.

Considerando todas as disciplinas que já teve, Psicologia Social é uma disciplina
 INTERESSANTE ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ DESINTERESSANTE

Considerando todas as disciplinas que já teve, Psicologia Social é uma disciplina
 MUITO FÁCIL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO DIFÍCIL

Considerando todas as disciplinas que já teve, Psicologia Social é uma disciplina que dá
 MUITO TRABALHO ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ NENHUM TRABALHO

Quanto ao eventual interesse que pode ter para os anos seguintes do curso, o programa é:
 ÚTIL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ INÚTIL

A exposição da matéria é:
 CLARA ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ CONFUSA

A bibliografia de apoio é:
 BEM ESCOLHIDA ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MAL ESCOLHIDA

O restante material de apoio (transparentes, textos) é:
 ÚTIL ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ INÚTIL

Os critérios para ter sucesso na disciplina, tal como foram apresentados pelo prof., são:
 CLAROS ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ OBSCUROS

Até agora, em Psicologia Social, acho que
 APRENDI MUITO ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ APRENDI POUCO

Quando algum aluno lhe faz uma sugestão ou lhe coloca uma questão, o prof.
 TOMA ISSO EM CONSIDERAÇÃO ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ IGNORA-O COMPLETAMENTE

Aproximadamente, a quantas aulas teóricas assistiu até agora? _____ %

Já frequentou a disciplina noutro ano? SIM ☐ NÃO ☐

O QUE PRECISA MAIS DE SER MELHORADO? (faça uma cruz sobre tudo o que achar necessário melhorar)

DEIXAR A MATÉRIA	A EXPOSIÇÃO NAS AULAS	MAIS BIBLIOGRAFIA	PARA MENOS MATÉRIA NAS AULAS	MAIS BILDOGRAFIA POR TÓPICOS	MAIS EXEMPLOS COMO RETOS
AUMENTAR A MATÉRIA	MUDAR O TEMAS DO PROGRAMA	MENOS BIBLIOGRAFIA	PARA MAIS MATÉRIA NAS AULAS	MAIS ARTIGOS EM MENOS LINHAS	MAIS APROFUNDAMENTO DAS TEÓRIAS
MUDAR ABERTURAS E FÉRIAS DOS ALUNOS	ABRIR NO DEBATE MELHOR AS QUESTÕES DOS ALUNOS	MAIS MATERIAL DE APOIO	SIMPLIFICAR AS DEBATES	MAIS LIVROS E MENOS ARTIGOS	MAIS ESTUDOS DE CASOS

QUAL O ASSUNTO QUE LHE DESPERTOU MAIS INTERESSE? _____

SE TIVER OUTROS COMENTÁRIOS, ESCRVA-OS NO VERSO DESTA FOLHA. USE LETRA DE IMPRENSA.

Figura 10. Exemplo de Questionário de Avaliação das Aulas Teóricas pelos Alunos

Em suma, através da organização, da leccionação, e do processo de avaliação, procuramos desenhar uma perspectiva da psicologia social, que sendo uma entre

muitas possíveis, procurará fornecer conceitos operatórios, inserções institucionais, e articulações heurísticas com outros domínios do saber psicológico, que, no seu conjunto, enformam a cultura dos psicólogos sociais. Pretendemos também que, do ponto de vista do seu posicionamento em relação à disciplina, os alunos compreendam a vantagem e a necessidade de uma participação activa e permanente, e que tomem consciência do inter-relacionamento entre as várias partes do programa, da estratégia de continuidade adoptada na sua ordenação e organização interna, e da ligação entre os objectivos, as premissas, e a metodologia adoptados.

Capítulo 5

Programa e Objectivos de Aprendizagem das Aulas Teóricas

Neste capítulo, apresentamos os sumários e os seus desenvolvimentos, os conceitos mais importantes, os objectivos, e as referências bibliográficas relevantes para a preparação desses sumários. A apresentação do programa divide-se em sumários relativos aos conteúdos de uma ou duas aulas. Esses sumários encontram-se, por seu lado, divididos por secções. Em cada secção, incluímos os tópicos do sumário propriamente dito, um breve desenvolvimento e a bibliografia que consideramos fundamental para a sua preparação pelo docente. Evidentemente, que estas referências bibliográficas não esgotam a produção sobre cada tema. O nosso objectivo não é fazer um levantamento de todas as referências relativas a cada assunto ou grupo de assuntos, mas sim o de indicar aquelas que permitirão ao docente preparar as aulas na óptica pretendida. Estas referências fornecem, assim, indicações concretas acerca dos conteúdos tratados nas aulas.

No final de cada sumário, indicamos as referências bibliográficas aconselhadas aos alunos para esse sumário, e as palavras-chave, ou definição de conceitos que consideramos deverem ser apreendidos pelos alunos. Esses conceitos, ou palavras-chave, dão uma indicação complementar dos temas analisados e dos objectivos de aprendizagem associados ao sumário na sua globalidade. Apresentamos igualmente esquemas de suporte pedagógico a utilizar nas aulas, com o fim de facilitar a exposição da matéria e a sua assimilação por parte dos alunos. Por razões de economia de espaço, reduzimos consideravelmente esses esquemas, mas julgamos que, ainda assim, eles podem dar uma indicação complementar sobre os tópicos apresentados nos sumários e sobre o método de exposição desses tópicos

Relativamente às referências aconselhadas aos estudantes, procuramos seleccionar textos de apreensão relativamente fácil e que sintetizam uma parte significativa da matéria relevante. Para além disso, os três manuais e a enciclopédia indicados na Aula 1 poderão servir de referência geral, tanto ao docente como aos

estudantes, no decurso do ano lectivo. Assinalamos igualmente que, no desenvolvimento das secções dos sumários, não procuramos fazer uma apresentação exaustiva dos respectivos conteúdos (o que nos levaria à redacção de um manual de psicologia social), mas antes o que consideramos serem as ideias-chave a apresentar aos alunos e a discutir com eles. Após a descrição dos elementos referidos acima (sumários e desenvolvimentos, referências, conceitos-chave, e bibliografia recomendada aos alunos), apresentamos os objectivos relativos à primeira aula, à primeira parte do programa, aos capítulos da segunda parte, e à terceira parte do programa.

Organizamos o programa da disciplina em três partes: (1) *raízes e desenvolvimento da psicologia social*; (2) *construção de representações sobre os indivíduos, os grupos e a sociedade* e (2) *relações sociais e processos de influência*. A primeira parte inclui duas aulas, em que relatamos os aspectos fundamentais da evolução histórica da psicologia social. Apresentamos as condições de emergência e as implicações do que consideramos serem os dois momentos-chave para a era moderna da psicologia social (cf. Farr, 1996): o início do século XX, e o contexto teórico e empírico das décadas de 1940 e 1950. Procuramos também definir a abordagem psicossocial e as razões históricas e epistemológicas dessa definição, conduzindo os alunos numa reflexão acerca das condições sociais em que a psicologia social surgiu e em que se institucionalizou academicamente. Discutimos a emergência do paradigma cognitivista e da metodologia experimental na psicologia social, algumas críticas relativas a essa metodologia e às condições meta-teóricas em que é utilizada, e, finalmente, analisamos as razões para a emergência da psicologia social europeia.

Subdividimos a segunda parte do programa em três capítulos. O primeiro capítulo (“Das Impressões Gestálticas às Redes Associativas”) descreve os primeiros estudos no âmbito da formação de impressões, das teorias implícitas de personalidade e da atribuição causal, passando depois pelas questões teóricas evocadas por estes estudos e pelos problemas metodológicos associados a essas questões, e termina com uma análise das razões para a centração dos psicólogos sociais no estudo dos processos cognitivos, com o advento da corrente designada por *cognição social*.

O segundo capítulo (“Cognição e Emoção: Princípios Básicos”) é composto por duas aulas, nas quais apresentamos as noções fundamentais associadas ao estudo dos processos e estruturas cognitivas e afectivas no contexto da corrente da *cognição social*. Neste capítulo, apresentamos os conceitos de base para os assuntos abordados no restante da segunda parte do programa.

O domínio da *cognição social* está associado à investigação contemporânea sobre os temas clássicos da psicologia social, como os estereótipos ou as atitudes, e mesmo no das interações no seio dos grupos (por exemplo, Hogg & Abrams, 1999; Levine & Resnick, 1993). De facto, é impossível dissociar a investigação nesses domínios sem fazer apelo a princípios importantes para o domínio da *cognição social*, tais como o processamento esquemático de informação, a organização mnemónica da informação sobre pessoas, ou o recurso a estratégias heurísticas de julgamento (cf., por exemplo, Fiske & Taylor, 1991; Markus & Zajonc, 1985; Smith, 1998).

Assim, as aulas dedicadas à *cognição social* têm o objectivo de definir com a brevidade possível os conceitos que nos parecem cruciais para a compreensão da teoria e investigação nos domínios distintivos da psicologia social. Apresentamos os princípios de base desta abordagem, e alguns modelos básicos do processamento de informação, e das emoções, assim como os conceitos que lhes estão associados. Insistimos sobre o aparente reducionismo que se encontra na base de uma perspectiva de estudo dos processos sócio-cognitivos baseada na noção de que a informação social se define em termos das características intrínsecas dos estímulos sobre os quais incidem as percepções e os julgamentos, e apresentamos, em alternativa, a ideia de que, para ser abordada na sua vertente, de facto, “social” a cognição social e a emoção devem ser vistas como o conjunto de processos através dos quais os indivíduos processam socialmente a informação, e de implicações afectivas desses processos, mais do que como o conjunto de processos através dos quais os indivíduos processam informação dita social ou o estudo dos seus sentimentos associados a essa informação. Esta discussão serve de base para a problematização dos estudos sobre os estereótipos, atitudes e representações sociais, debatidos no terceiro capítulo do programa.

O terceiro capítulo (“Abordagens Cognitivas dos Domínios Tradicionais da Psicologia Social”) é dedicado ao estudo das teorias e da investigação sobre os

estereótipos, as atitudes e as representações sociais. Referimos aqui as primeiras abordagens dos estereótipos, a utilização dos conhecimentos adquiridos pela investigação na tentativa de redução do preconceito e da discriminação social, e os desenvolvimentos mais recentes nesta investigação, nomeadamente, acerca das percepções de homogeneidade dos grupos e dos processos associados à auto-categorização.

No domínio das atitudes, referimos também a investigação tradicional acerca dos modelos unicomponenciais, bicomponenciais, e tripartido das atitudes, discutimos o problema da fraca relação entre atitudes e comportamentos e apresentamos alguns modelos derivados da tentativa de resolução desse problema. Finalmente, debruçamo-nos sobre os modelos da mudança de atitudes e sobre alguns estudos acerca das estratégias facilitadoras da obtenção de acordo por parte dos alvos da persuasão.

Relativamente ao domínio das representações sociais, abordamos, em primeiro lugar, os processos de comunicação, enquanto antecedentes e consequências da formação e transformação das representações sociais. Começamos, assim, por discutir alguns modelos da comunicação que, embora sejam muitas vezes relegados para segundo plano nas abordagens pedagógicas da psicologia social, nos parecem traduzir processos psicossociais por excelência. Debruçamo-nos, depois, directamente sobre o estudo das representações sociais, focando as suas condições de emergência e funções sociais, os estudos sobre a sua estrutura, e os processos através dos quais elas se transformam.

Na terceira parte do programa (“Relações Sociais e Processos de Influência”) debatemos os processos associados às grandes perspectivas psicossociais sobre os comportamentos colectivos e intergrupais e às interacções no seio dos grupos sociais. Discutimos as funções da afiliação social e os processos que lhe estão associados, tais como a estruturação dos grupos e a diversificação de papéis e funções e as implicações desses fenómenos para o funcionamento grupal, nomeadamente, em tarefas de tomada de decisão. Debateremos, em seguida, a criação de consensos e de dissensões sociais, e analisamos o papel das interacções sociais nesses domínios.

A ideia de base para esta parte do programa é a de que os grupos adquirem significado psicológico apenas através da existência real ou implícita de exogrupos, e, assim, que o comportamento social se constrói através de descontinuidades reais ou percebidas no tecido social. Como o assinalam diversos autores (por exemplo, Hogg, 1996, 2000; Steiner, 1974, 1986), os trabalhos tradicionais no contexto da dinâmica dos grupos, tenderam a analisar os processos grupais como o conjunto de comportamentos interpessoais ocorrentes no seio de grupos orientados para a execução de tarefas, ou nos quais os indivíduos se encontram associados por laços afectivos interpessoais (por exemplo, Cartwright & Zander, 1968; Shaw, 1976). Esta abordagem produziu um amplo domínio de investigação, sobre fenómenos tais como os padrões de atracção e de influência interpessoal (por exemplo, Festinger, Schachter & Back, 1950), as redes de comunicação (por exemplo, Bavelas, 1968), a produção de consenso (por exemplo, Schachter, 1951), ou a divisão de papéis (por exemplo, Bales, 1956) no seio dos grupos. No entanto, esta perspectiva tornou difícil a integração com a investigação acerca de outros processos grupais, tais como a discriminação social, o comportamento colectivo, ou o conflito intergrupar. O objectivo geral desta terceira parte do programa é, não só apresentar a investigação clássica sobre “dinâmica de grupos”, como também relacionar os processos intra- e intergrupais na linha dos desenvolvimentos mais recentes da investigação no domínio (Hogg & Abrams, 1999; Moreland, Hogg & Hains, 1994).

Sumários, Referências, Conceitos-Chave e Bibliografia Recomendada

AULA 1: INTRODUÇÃO À DISCIPLINA DE PSICOLOGIA SOCIAL

As três partes do programa são precedidas de uma primeira aula de apresentação geral (Aula 1). É na aula de apresentação de uma disciplina que os alunos têm, em geral, a primeira oportunidade para compreender o âmbito dessa disciplina, a perspectiva adoptada pelo docente, o interesse dessa perspectiva do ponto de vista das suas experiências pessoais, dos conhecimentos e competências que adquiriram anteriormente, e dos objectivos de ensino-aprendizagem.

Sumário e Desenvolvimento

1. apresentação da disciplina: funcionamento da disciplina; métodos e critérios de avaliação, e calendário das actividades propostas aos alunos; bibliografia de base

Na Aula 1, traçamos uma panorâmica geral do conteúdo da disciplina, dos temas a estudar, e dos critérios subjacentes à sua organização: a) relação entre as aulas teóricas e as

aulas práticas e a sua calendarização; b) critérios propostos para a avaliação; e c) apresentação das referências bibliográficas de base e critérios subjacentes à sua selecção.

bibliografia de base aconselhada aos alunos:

Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (1998). *Social psychology* (2ª edição). Londres: Prentice-Hall. Apresentação de uma revisão extensiva da investigação em psicologia social experimental.

Manstead, A. S. R. & Hewstone, M. (Eds) (1996). *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford: Blackwell. Enciclopédia desenvolvida, que inclui as definições dos conceitos da psicologia social e uma abordagem, por vezes bastante detalhada dos principais problemas e investigações sobre esses conceitos. Pode servir, quer como leitura introdutória, quer como apoio às Leituras recomendadas em cada capítulo.

Moghaddam, F. M. (1998). *Social Psychology: Exploring universals across cultures*. Nova Iorque: W. H. Freeman and Co. Apresentação de uma revisão extensiva da investigação em psicologia social, com uma orientação trans-cultural.

Leyens, J.-Ph. (1988). *Psicologia social* (2ª edição). Lisboa: Edições 70. Introdução simples e não-problemática a temas-chave da psicologia social. Aconselhável como primeira leitura.

2. programa da disciplina e breve definição da psicologia social: temas do programa e critérios para a sua escolha e organização; relação entre a teoria e investigação psicossocial e os fenómenos sociais; relações com outras áreas; associações profissionais e meios de difusão da investigação psicossocial

Apresentamos, finalmente, o programa da disciplina, fazendo, assim, uma breve introdução ao domínio da psicologia social e à sua relação com outros domínios da psicologia, baseando-nos fundamentalmente nos critérios utilizados no Capítulo 1 deste relatório. Nesta introdução, descrevemos brevemente os mecanismos institucionais da psicologia social (nomeadamente, algumas das suas organizações profissionais, as publicações consideradas como mais importantes e os critérios utilizados na sua hierarquização). Finalizamos com a apresentação de alguns exemplos de problemas estudados em psicologia social e de investigações e teorias acerca desses problemas.

Bibliografia:

Allport, G. (1998). The historical background of social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology*, Vol. 1. Boston, MA: McGraw-Hill

Cartwright, D. (1979). Contemporary social psychology in historical perspective. *Social Psychology Quarterly*, 42, 82-93.

Cialdini, R. B. (1980). Full-cycle social psychology. *Applied Social Psychology Annual*, 1, 21-47.

Jones, E. E. (1998). Major developments in five decades of social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology* (Vol. 1). Boston, MA: McGraw-Hill.

Moscovici, S. (1984). Le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.

Pérez, J. A. (1999). Definición de la psicología social. In J. F. Morales, M. Moya, J. A. Pérez, I. Fernández, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, D. Páez & J. Marques (Eds.) *Psicología social* (2ª edição). Madrid: McGraw-Hill.

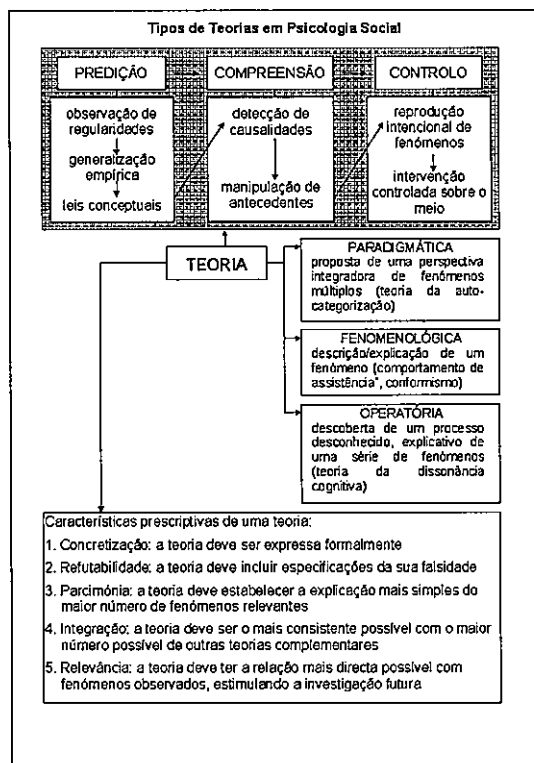
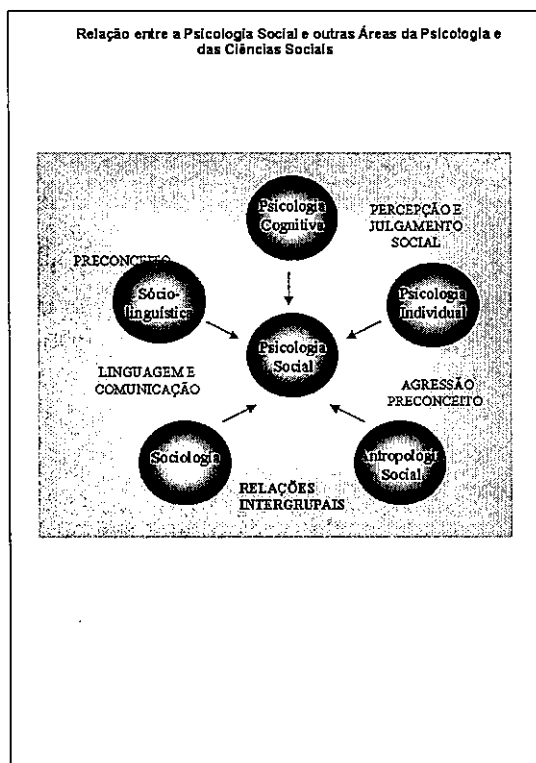
Turner, J. C. (1994). El campo de la psicología. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, J. Marques, D. Páez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Correia Jesuino, J. (1993). A psicologia social europeia. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Gouveia Pereira, O. (1993). A emergência do paradigma americano. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.

Conceitos-Chave

meta-teoria	conjunto de conceitos e princípios inter-relacionados, que definem o tipo de teorias adequado para a análise de uma categoria geral de fenómenos
método experimental em psicologia social	aplicação dos princípios empiristas de Isaac Newton e de John Stuart Mill na construção e observação de processos psicossociais
paradigma	modelo geral de classificação de variáveis e de análise e interpretação de teorias numa disciplina científica. ex: o paradigma S-O-R em psicologia
psicologia social	estudo científico da forma como os pensamentos, sentimentos e comportamentos humanos são influenciados pela presença real (por ex., audiência), imaginada (por ex., expectativa) ou implícita (por ex., grupo de referência) de outrem

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico



Primeira Parte

Raízes e Desenvolvimento da Psicologia Social

AULAS 2-3: RAÍZES E DESENVOLVIMENTO DA PSICOLOGIA SOCIAL

Sumário e Desenvolvimento

- 1. estudo da evolução e diferenciação psicológica dos grupos humanos enquanto fenómeno biológico versus histórico e social:** a “raça”, a “mente grupal” e a “personalidade de base”; psicologia dos povos, tradições e linguagem e sua evolução através da história; representações colectivas e determinação sociológica sobre as consciências individuais; psicologia inter-mental, comunicação social quotidiana e as leis da “imitação”; crítica da “falácia nominal” à noção de “grupo” de Floyd Allport.

Começamos por descrever a forma como a psicologia social do início do século procurava analisar o comportamento social dos grupos e o impacto do colectivo nos indivíduos. Esta análise iniciada por Wundt, LeBon, McDougall, Freud, ou Mead foi substituída, devido à influência da perspectiva behaviorista de Floyd Allport (1924), por uma perspectiva mais individualista (Farr, 1996).

Nesta secção, exploramos o facto de as teorias do comportamento colectivo terem surgido das preocupações de psicólogos e sociólogos com as causas das mudanças sociais operadas na Europa do século XIX. Durkheim e LeBon, preocupados em explicar a aparente desorganização social reinante na Europa da sua época, atribuíam essa desorganização a factores de ordem diferente. Durkheim insistia sobre o défice de “solidariedade orgânica” e a “anomia” daí decorrente, enfatizando o papel da educação e dos rituais punitivos institucionais no reforço da identificação colectiva com os objectivos sociais. LeBon insistia sobre o papel da “raça” enquanto potencial biológico gerador de elites sociais, mas também de comportamentos anti-sociais. McDougall adoptou uma perspectiva idêntica à de LeBon, não só pela matiz psicológica que impôs à sua explicação da organização social (que atribuía, em última análise ao instinto gregário), como também pelo carácter destrutivo que via no comportamento colectivo.

Também Tarde se interrogava sobre as razões das mudanças nos modos de pensamento, e na transformação da opinião pública. As suas ideias foram importantes para a psicologia social contemporânea por duas razões. Por um lado, elas marcaram a perspectiva de Edward Ross (1908) e de George Mead (1912, 1934), e, posteriormente, de Becker (1963), Berger & Luckman, (1966), Blumer (1937), Cooley (1902), Goffman (1959), ou Merton (1957; cf. Stryker, 1995). Por outro lado, essas ideias são uma das bases da investigação no domínio das representações sociais. Essa investigação partiu de uma perspectiva conciliadora das ideias de Tarde e de Durkheim, através da articulação entre a influência do colectivo sobre o indivíduo e a influência da interacção social na formação de crenças e valores colectivos (Moscovici, 1961).

Bibliografia:

- Allport, F. H. (1924). *Social psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Durkheim, E. (1898/1967). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale* (In: *Sociologie et philosophie*). Paris: PUF.
- Farr, R. (1983). Wilhelm Wundt (1832-1920) and the origins of psychology as an experimental and social science. *British Journal of Social Psychology*, 22, 289-301.

- Farr, R. M. (1996). *The roots of modern social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Freud, S. (1921/1970). *Psychologie collective et analyse du moi*. Paris: Payot.
- Kardiner, A. (1939). *The individual and his society*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- Le Bon, G. (1879/1927). *Lois psychologiques de l'évolution des peuples*. Paris: Félix Alcan.
- McDougall, W. (1908/1967). *Social psychology: An introduction*. Londres: Morrison & Gibb.
- McDougall, W. (1920/1973). *The group mind: A sketch of the principles of collective psychology with some attempt to apply them to the interpretation of national life and character*. Nova Iorque: Arno Press.
- Tarde, G. (1890/1979). *Les lois de l'imitation: étude sociologique*. Genebra: Slatkine Reprints.

2. simbolismo e cognitivismo nos primórdios da psicologia social: psicologia da Gestalt e Teoria do Campo; interacionismo simbólico e o ser humano como processador activo de informação; impacto das crenças, expectativas, motivações e valores sociais na percepção e no comportamento

Nesta secção referimos as razões para o interesse dos psicólogos sociais pelo estudo dos processos cognitivos. Este interesse foi determinado em grande parte pela emigração de psicólogos germânicos, como Asch, Heider, ou Lewin, portadores das ideias do gestaltismo de Wertheimer e colegas, para os Estados-Unidos da América. Kurt Lewin, considerado como o fundador da psicologia social cognitiva e experimental, proporia, com a Teoria do Campo (por exemplo, Lewin, 1951), uma análise do comportamento humano baseada na representação do indivíduo acerca do mundo, mais do que nas características intrínsecas da estimulação. Esta perspectiva contrariava a tendência behaviorista maioritária na época. Asch e Heider contribuíram mais directamente para o enfoque cognitivista, lançando as bases do que hoje conhecemos como a *cognição social*, que ocupa a segunda parte do programa da disciplina. Através dos trabalhos de Asch, Heider e Lewin, a cognição passou a desempenhar o papel central na explicação do comportamento social.

Uma segunda fonte importante para a perspectiva cognitivista da psicologia social foram os trabalhos de G. H. Mead (1934) e do interacionismo simbólico, que descrevemos brevemente. Insistimos sobretudo no papel atribuído por Mead à internalização de papéis sociais, através do que designava por "jogo regulamentado", na construção do "eu social".

É, no entanto, à psicologia do *New Look* de Bruner e colegas (cf. Bruner, 1958) que nos referimos com maior detalhe. Esta corrente, surgida no final da década de 1940, reforçava o princípio subjacente ao pensamento de Lewin, de que o comportamento social resulta de uma mediação cognitiva, construída através de um processo activo de selecção e interpretação de informação. A percepção passa a ser vista como parte de um processo geral de categorização através do qual o mundo se torna acessível ao indivíduo. Os psicólogos sociais inspirados pelo *New Look* demonstraram que a categorização social, por implicar, por definição, o próprio indivíduo e os valores sociais a que adere, reforça ainda carácter construtivo da percepção (Bruner & Goodman, 1947; Bruner & Postman, 1947; Postman & Schneider, 1951; Tajfel, 1969; Tajfel & Cawajjee, 1959). Esta secção do sumário permite uma introdução geral à segunda parte do programa (Construção de Representações Sobre os Indivíduos, os Grupos e a Sociedade).

Bibliografia:

- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64, 123-152.
- Bruner, J. (1958). Social psychology and perception. In E. MacCoby, T. Newcomb & E. Hartley (Eds) *Readings in social psychology*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.

- Bruner, J. & Goodman, C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44.
- Bruner, J. & Postman, L. (1947). Emotional selectivity in perception and reaction. *Journal of Personality*, 16, 69-77.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Nova Iorque: Harper.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, Ill: The University of Chicago Press.
- Postman, L. & Schneider, B. (1951). Personal values, visual recognition, and recall. *Psychological Review*, 58, 271-284.
- Stotland, E. & Canon, L. (1972). *Social psychology: A cognitive approach*. Philadelphia: Saunders.
- Tajfel, H. & Cawasjee, S. (1959). Value and accentuation of judged differences: A confirmation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 436-439.
- Tajfel, H. (1969). Social and cultural factors in perception. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds) *The handbook of social psychology*, Vol. 3. Reading, Mass: Addison-Wesley.

3. “pedido social” da década de 1940-1950, nos E.U.A.: ameaça autocrática e opinião pública e medida das atitudes; autoritarismo e a escala-F; estudo do preconceito; persuasão e comunicação de massas; produtividade em “contextos democráticos”; formação de normas e a resolução do debate McDougall-F. Allport

Na terceira secção do sumário examinamos as condições de desenvolvimento académico e institucional da psicologia social experimental e delineamos a sua história recente a partir da investigação conduzida nos Estados-Unidos da América durante, e imediatamente após, a segunda guerra mundial. De facto, considera-se que o grande catalisador do desenvolvimento da psicologia social foi essa guerra (Cartwright, 1979; Jones, 1998, os problemas que colocava ao nível da propaganda e das atitudes políticas dos indivíduos, e, ao nível de problemas associados à produtividade, à coesão, e à organização dos grupos (cf., por exemplo, Hollander, 1985). É também a Lewin e à sua equipa (por exemplo, Deutsch, Festinger, Lippitt, Schachter, ou Thibaut) que se deve grande parte da investigação na área. Mas outros investigadores, como Hovland e colegas, no estudo das atitudes e da persuasão, contribuíram igualmente para o despontar da psicologia social experimental (cf. Jones, 1998; Festinger, 1989). Esta breve resenha histórica permite ainda descrever os centros de interesse subjacentes ao desenvolvimento da mensuração das atitudes (Thurstone & Chave, 1932), aos estudos de Adorno e colegas (1950) sobre a “personalidade autoritária”, ou à psicologia do “rumor”, de Allport e Postman (1965; estes temas são desenvolvidos nas aulas práticas).

Pretendemos, portanto, nesta secção do sumário, transmitir um quadro de referência “genealógico” dos grandes modelos e teorias da psicologia social norte-americana. Consideramos importante que os alunos compreendam, por exemplo, as relações teóricas entre a Teoria do Campo de Lewin, as primeiras investigações no domínio dos “climas” grupais ou do impacto dos grupos na mudança de “hábitos alimentares”, (por exemplo, Lewin, 1947; Lippitt & White, 1947), e os modelos propostos posteriormente pelos seus colaboradores, como Festinger ou Schachter, de que falaremos na terceira parte do programa. Assim, esta parte do sumário serve igualmente de introdução geral à terceira parte do programa (Relações Sociais e Processos de Influência), nomeadamente no que diz respeito ao estudo dos processos grupais.

Bibliografia:

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. Nova Iorque: Harper.

- Allport, F. H. (1937). Toward a science of public opinion. *Public Opinion Quarterly*, 1, 7-23.
- Allport, G. W. (1954/1979). *The nature of prejudice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Allport, G. & Postman, L. (1965). *The psychology of rumour*. Nova Iorque: Russell.
- Gouveia Pereira, O. (1993). A emergência do paradigma americano. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Hovland, C. I., Janis, I. L. & Kelley, H. H. (1953). *Communication and persuasion*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Katz, D. & Braly, K. (1935). Racial prejudice and racial stereotypes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30, 175-193.
- Lazarsfeld, P. F., Berelson, B. R. & Gaudet, H. (1944). *The people's choice*. Nova Iorque: Duell, Sloan & Pierce.
- Lippitt, R. & White, R. K. (1947). An experimental study of leadership and group life. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.) *Readings in social psychology*. Nova Iorque: Henry Holt & Co.
- Lewin, K. (1993). Group decision and social change. In E. Aronson & R. E. Pratkanis (Eds.) *Readings in social psychology*, Vol. 3. Nova Iorque: Nova Iorque University Press.
- Rockeach, M. (1948). Generalized mental rigidity as a factor in ethnocentrism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 259-278.
- Sherif, M. (1936). *The psychology of social norms*. Nova Iorque: Harper.
- Thurstone, L. L. & Chave, E. J. (1929). *The measurement of attitude*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.

4. psicologia da mudança social na Europa da década de 1960-1970: dinâmica das idéias e das tomadas de posição sociais

Nesta secção, debatemos sobre as raízes europeias próximas da psicologia social. Embora as raízes da disciplina possam ser situadas na Europa do final do século XIX, a psicologia social só ressurgiu neste continente já na década de 1960, como resposta à corrente individualista norte-americana. Embora breve, esta introdução permitirá explorar a ideia de que a ênfase da psicologia social europeia se colocava na integração entre princípios psicológicos e factores sociais, como meio de análise dos mecanismos de reprodução social e de mudança social. Através desta ênfase, a psicologia social europeia consolidou a sua identidade e um quadro teórico específicos, marcados pela ideia de que os processos psicossociais só podem ser estudados na sua articulação com as dinâmicas sociais.

Bibliografia:

- Correia Jesuino, J. (1993). A psicologia social europeia. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Moscovici, S. (1972). Society and theory in social psychology. In J. Israel & H. Tajfel (Eds.) *The context of social psychology: A critical assessment*. Londres: Academic Press.
- Reicher, S. (1996). Social identity and social change: rethinking the context of social psychology. In W. P. Robinson (Ed.) *Social groups and identities: developing the legacy of Henri Tajfel*. Bodmin: Butterworth Heineman.

5. perspectiva da psicologia social experimental: construção e observação de situações sociais; crítica hermenêutica, reflexiva e histórica ao experimentalismo psicossocial; níveis de análise e reducionismos da psicologia social

A última secção do sumário é dedicada à análise do papel desempenhado pela metodologia experimental na investigação psicossocial, à clarificação da especificidade dessa metodologia em relação à psicologia experimental, às críticas por ela suscitadas, e às respostas dadas pelos psicólogos sociais experimentais a essas críticas. Evocando a história

da psicologia social experimental, apresentamos o estudo de Triplett (1898), sobre o que foi posteriormente designado de “facilitação social” (Zajonc, 1968), os contributos de Lewin e colegas, com os primeiros testes experimentais de variáveis sociais complexas (o ambiente de autoridade, a pressão grupal; cf. acima), e de Sherif (com a primeira utilização de “colaboradores” na criação experimental de uma situação social; idem). Sublinhamos a importância desses estudos para o desenvolvimento de uma metodologia experimental específica da psicologia social.

Referimo-nos, por último, às críticas inspiradas no social-constructivismo, acerca da negligência das determinações históricas dos fenómenos psicossociais (por exemplo, Gergen, 1981) e a sua dependência da intervenção do próprio investigador, por parte do experimentalismo psicossocial. Neste sentido, a própria lógica e o objectivo último da experimentação, descobrir leis gerais do comportamento social, contradiria a natureza daqueles fenómenos. A estas críticas, os psicólogos sociais experimentais respondem fazendo notar que os estudos experimentais podem corresponder à criação, laboratorial ou em campo, de situações reguladas socialmente, no sentido de observar de forma controlada, os comportamentos decorrentes dessas regulações, ou mesmo a sua própria emergência. A polémica entre as perspectivas experimentalista e social-constructivista servirá, assim, como catalizador da ideia de que não existe relação necessária entre a metodologia e o nível de explicação, mas antes que é esse nível de explicação que determina as estratégias de observação, experimentais ou não, adoptadas pelo investigador (Doise, 1982; Moscovici, 1972; Tajfel, 1972).

Bibliografia:

- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Festinger, L. (1989). Looking backward. In S. Schachter & M. Gazzaniga (Eds.) *Extending psychological frontiers: selected works of Leon Festinger* (pp. 547-566). Nova Iorque: Russell Sage Foundation.
- Gergen, K. J. (1981). *Towards transformation in social knowledge*. Nova Iorque: Springer-Verlag.
- Moscovici, S. (1972). Society and theory in social psychology. In J. Israel & H. Tajfel (Eds.) *The context of social psychology: a critical assessment*. Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. (1972). Experiments in a vacuum. In J. Israel & H. Tajfel (Eds.) *The context of social psychology: a critical assessment*. Londres: Academic Press.

Leituras Recomendadas aos Alunos

- Correia Jesuino, J. (1993). A psicologia social europeia. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Doise, W., Deschamps, J.-C. & Mugny, G. (1980). *Psicologia social experimental (Introdução: As experiências de Psicologia social: Jogos ingénuos ou astúcias ideológicas?)*. Lisboa: Moraes.
- Farr, R. (1983). Wilhelm Wundt (1832-1920) and the origins of psychology as an experimental and social science. *British Journal of Social Psychology*, 22, 289-301.
- Gouveia Pereira, O. (1993). A emergência do paradigma americano. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Santos, A. M. (1996). Os primórdios de uma disciplina: curso e percurso. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.

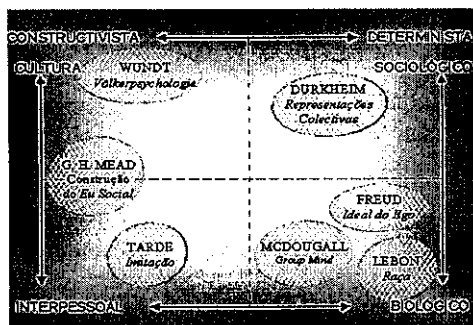
Conceitos-Chave

B= f (P, E)	Fórmula interacionista de Kurt Lewin que indica que o comportamento (B) é uma função da pessoa (P) e do ambiente (E)
Crença	Expressão das relações entre duas categorias cognitivas quando nenhuma delas define a outra
Cultura	Sistema de crenças, valores, símbolos, estilos de comportamento, e realizações materiais, característicos de uma sociedade, comunidade, ou grupo
dinâmica de grupos	estudo científico dos processos grupais
equilíbrio cognitivo	combinações de unidades de relação e de sentimentos de tal forma que existe equilíbrio se as unidades semelhantes forem avaliadas da mesma forma (positiva ou negativa) e vice-versa
espaço vital	noção da Teoria do Campo tradutora da representação dos elementos relevantes do meio , incluindo a própria pessoa (por ex., a posição da pessoa dentro de um grupo)
força psicológica	noção da Teoria do Campo, de Lewin, referente a uma tendência excitatória que leva a pessoa a agir (locomover-se) numa determinada direcção
frustração-agressão	teoria segundo a qual a frustração instiga sempre a tendência para a agressão, embora esta possa ser inibida ou deslocada
hermenêutica	princípio social-construcionista segundo o qual as teorias psicossociais estão eivadas de reificações linguísticas informais associadas ao senso-comum e, logo, não passam de metáforas
historicidade	princípio social-construcionista segundo o qual os fenómenos psicossociais não dependem de leis gerais mas sim das circunstâncias históricas em que ocorrem. Este princípio tem, portanto, um carácter reflexivo
imitação	processo quotidiano processado através da comunicação ocasional e informal e que gera mudanças nas normas, crenças e ideias que circulam num grupo ou comunidade
mente grupal (group mind)	força mental unificadora que liga os membros de um grupo entre si
New Look	corrente da psicologia geral e da psicologia social que se opôs ao behaviorismo e propôs que o comportamento decorre das actividades mentais constructivas dos seres humanos
níveis de análise	tipos de conceitos, processos e linguagem utilizados para explicar um fenómeno, em termos intrapsíquicos, situacionais, posicionais, ou ideológicos
posição psicológica	noção da Teoria do Campo, de Lewin, que se refere a uma "topologia" qualitativa, ou representação cognitiva do espaço vital
potência da situação	"peso", ou geração de uma tendência excitatória por parte de uma certa área do espaço vital
reducionismo	explicação de um fenómeno através de conceitos situados a um nível de análise inferior, geralmente com perda de poder explicativo
reflexividade	princípio social-construcionista segundo o qual os fenómenos observados dependem exclusivamente da visão do mundo do próprio investigador

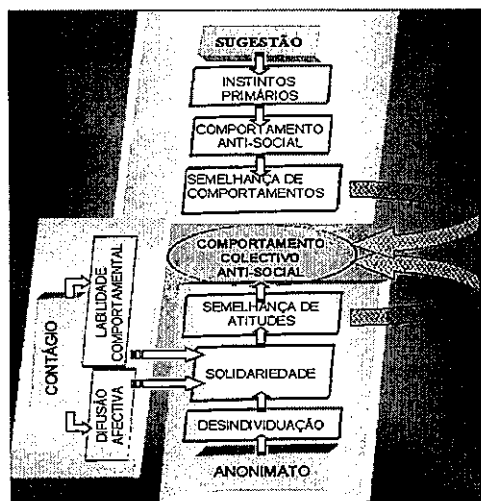
social construcionismo	corrente de pensamento que postula que a interacção entre indivíduos é um processo em permanente devir e que seria absurdo procurar predizer esse comportamento
teoria das representações sociais	estudo das formas de elaboração colectiva que transformam acontecimentos e conceitos multifacetados e polémicos em conceitos simples e acessíveis e que permitem aos indivíduos e aos grupos posicionarem-se na sociedade
teorias sócio-cognitivas	teorias que explicam o comportamento social em termos da interpretação activa da estimulação e da representação das experiências pessoais anteriores ao desempenho do comportamento
unidade de relação	termo usado no modelo do equilíbrio para referir a associação positiva ou negativa (dissociação) entre dois objectos
valor	fenómeno motivacional geral, que se refere a tudo o que a pessoa deseja ou rejeita e que constitui o fundamento das atitudes
Völkerpsychologie	percursora da psicologia social que estudava a evolução dos povos através da sua linguagem, mitos e costumes. Mais próxima da antropologia do que da psicologia social contemporânea

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico

Dimensões Organizadoras das Teorias sobre os Processos Colectivos do Fim do Século XIX

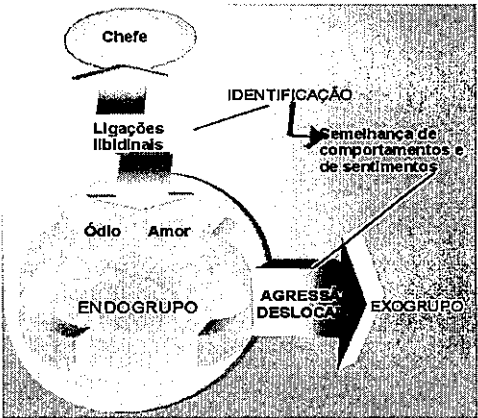


Representação Esquemática do Modelo Biológico de Gustave LeBon sobre o Comportamento Colectivo

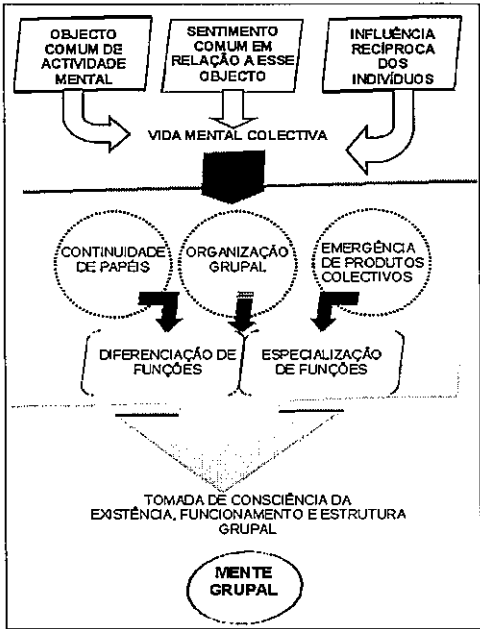


Representação Esquemática do Modelo Biológico de Sigmund Freud sobre o Comportamento Colectivo

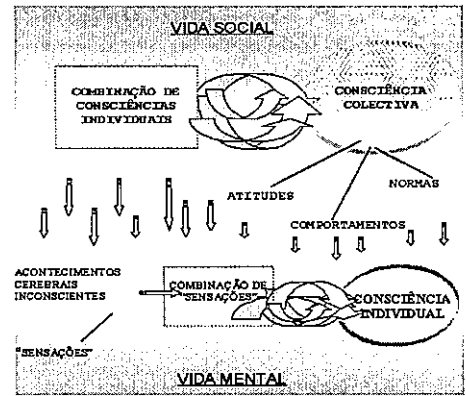
(Adeptado de Moghaddam, F. M. (1998). *Social Psychology: Exploring universals across cultures*. Nova Iorque: W. H. Freeman and Co. p. 478)



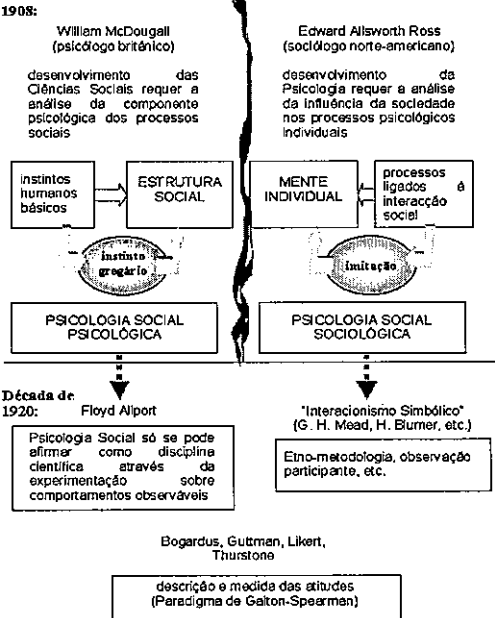
Representação Esquemática do Modelo de William McDougall sobre o Comportamento Colectivo

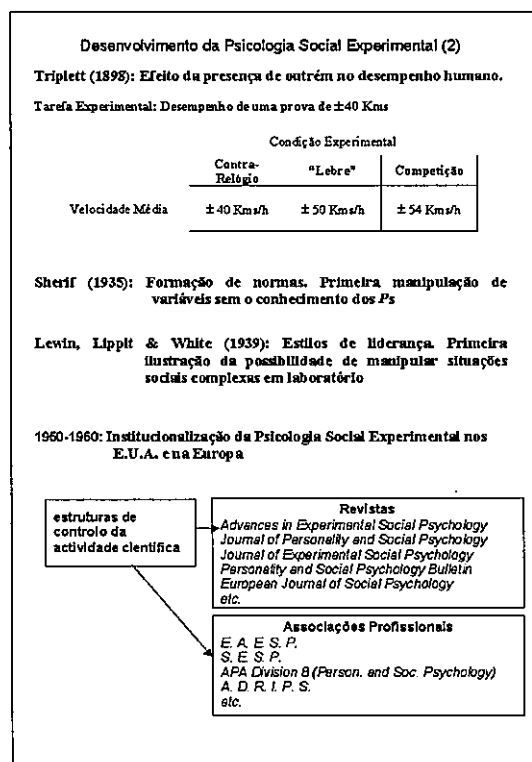
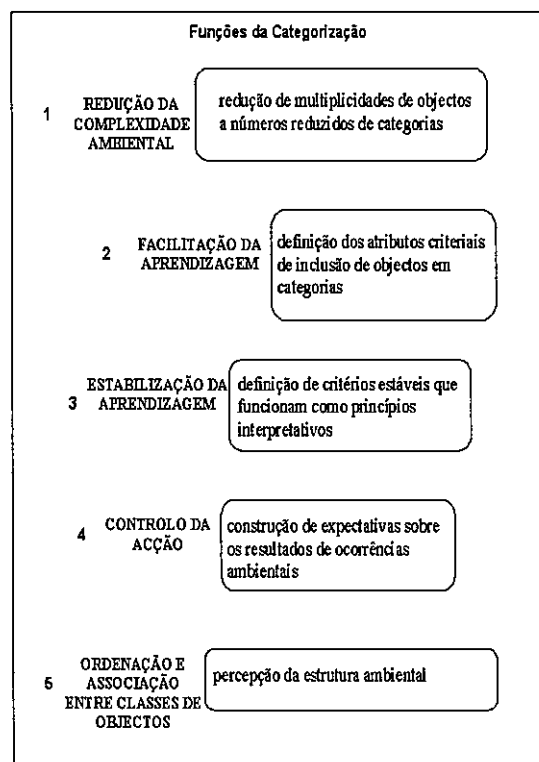
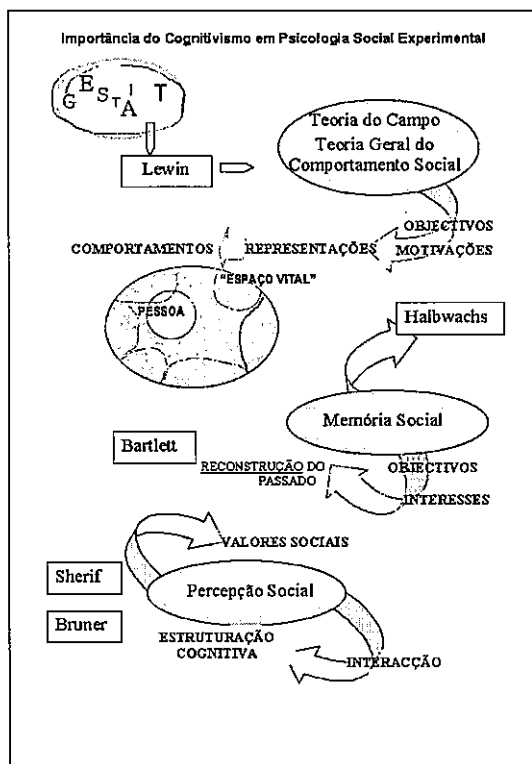
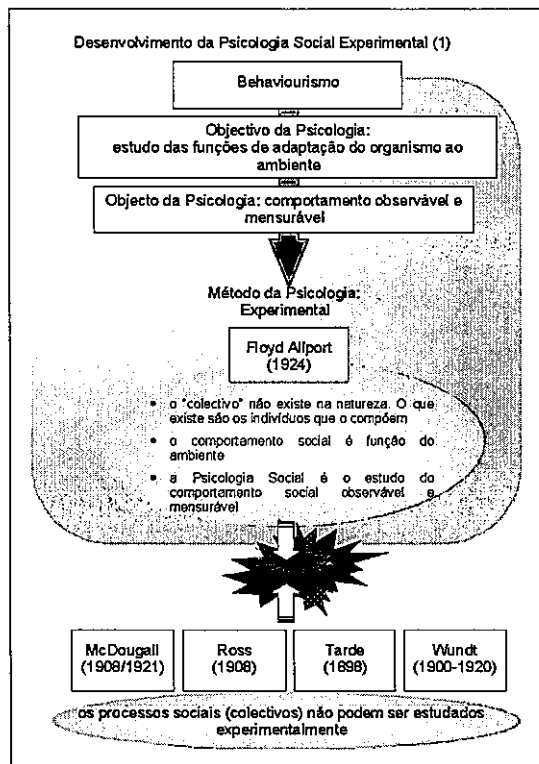


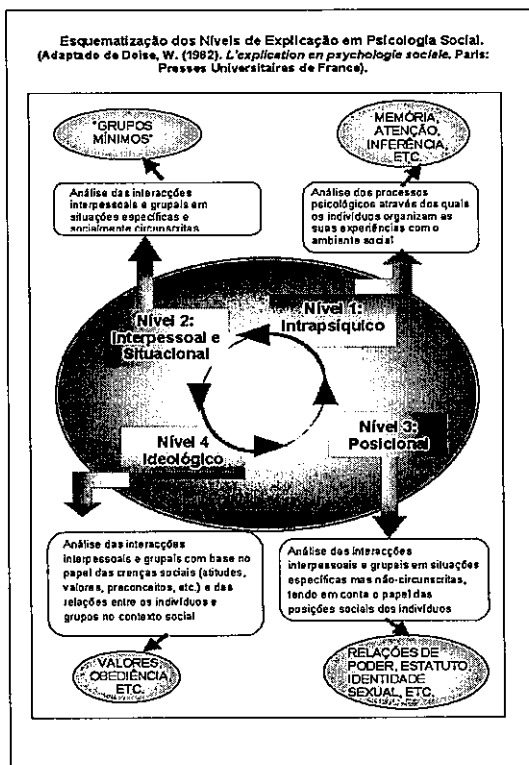
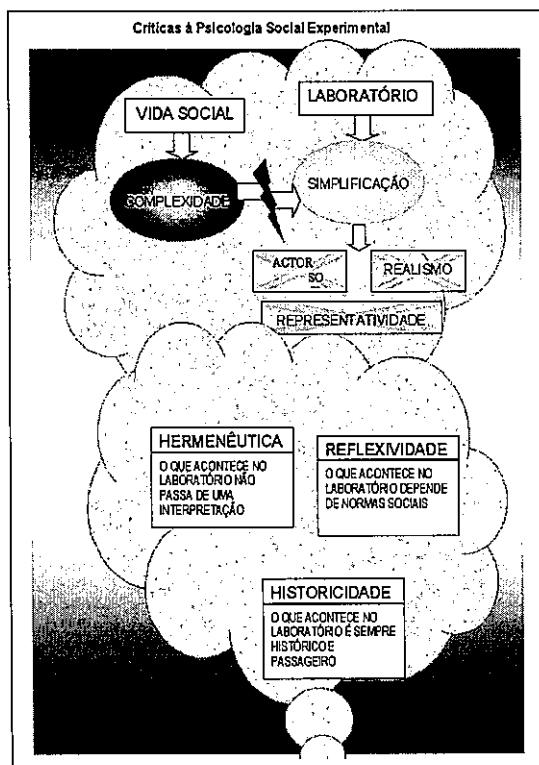
Representação Esquemática da Determinação Exercida pela Consciência Colectiva sobre as Consciências Individuais, segundo Émile Durkheim



Desenvolvimento das Metodologias de Investigação Psico-Social







Uma Resposta às Críticas à Psicologia Social Experimental

"O que se passa numa situação experimental? Os indivíduos encontram-se uns com os outros real ou simbolicamente, nessa situação, muitas vezes por intermédio de questionários ou de outros dispositivos experimentais. Esses indivíduos têm histórias e pertenças sociais, adquiriram esquemas ou princípios reguladores das suas representações e comportamentos sociais em situações diferentes. Ao construir certas modalidades de relações numa situação experimental real, ainda que passageira, o experimentador tem, antes de tudo, o objectivo de desvendar esses esquemas. A experimentação é reveladora de processos de regulação, cria [...] situações que reproduzem de forma mais ou menos homóloga as condições "naturais" desses processos [...]. Longe de retirar aos sujeitos experimentais qualquer determinação exterior à situação experimental, o que preconizamos [EM PSICOLOGIA SOCIAL EXPERIMENTAL] é, pelo contrário, trabalhar sobre as normas de comportamento e as representações que os sujeitos transportam consigo para dentro da situação experimental [...]. Não podemos acusar a experimentação de ser artificial se ela conseguir realmente pôr à luz do dia os processos que relacionam o indivíduo com o colectivo, mesmo que a experimentação crie condições que não existem tal e qual fora da situação experimental."

Doise, W., Deschamps, J.-C., & Mugny, G. (1991). *Psychologia sociale expérimentale*. Paris: Armand Collin, pp. 5-6.

Segunda Parte

Construção de Representações sobre os Indivíduos, os Grupos e a Sociedade

Capítulo 1

Das Impressões Gestálticas às Redes Associativas

AULAS 4-5: FORMAÇÃO DE IMPRESSÕES E TEORIAS IMPLÍCITAS DE PERSONALIDADE

Sumário e Desenvolvimento

1. modelo configuracional de Asch (1946): perspectiva gestaltista de Asch; efeitos de ordem e de centralidade na formação de primeiras impressões

Começamos por apresentar a ideia inicial de Asch sobre o processo de formação e a estrutura das impressões de personalidade. Extrapolando da aplicação dos princípios da *Gestalt* à percepção de padrões de estimulação simples para a percepção de pessoas, este autor propôs que os indivíduos estruturam as suas impressões acerca dos outros em termos de unidades holísticas significantes. Descrevemos os estudos deste autor acerca dos efeitos de ordem e de centralidade na estruturação das impressões (Asch, 1946; Kelley, 1950), após o que referimos o estudo de Wishner (1960) demonstrativo de que as impressões são estruturas cognitivas que representam correlações entre traços de personalidade.

Justificamos, assim, o facto de a investigação se ter concentrado posteriormente no estudo da organização correlacional das impressões, o que nos permite estabelecer uma correspondência entre a noção de impressão e a de teoria implícita de personalidade. Salientamos o facto de esta correspondência decorrer da eliminação, pelos resultados de Wishner, do postulado segundo o qual as impressões se organizam à luz da centralidade universal da dimensão “caloroso-frio”. Desta ideia decorre o reconhecimento de que a perspectiva gestaltista de Asch tornava impossível predizer que impressão seria formada a partir de uma qualquer lista de traços.

Bibliografia:

- Asch, S. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 41, 258-290.
- Bruner, J. & Perlmutter, H. (1957). Compatriot and foreigner: a study of impression formation in three countries. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 253-260.
- Kelley, H. H. (1950). The warm-cold variable in first impressions of persons. *Journal of Personality*, 18, 431-439.
- Wishner, J. (1960). Reanalysis of “impressions of personality”. *Psychological Review*, 67, 96-112.

2. modelos algébricos da formação de impressões: modelo por soma, modelo por média e modelo por média ponderada; críticas ao poder preditivo dos modelos algébricos da formação de impressões

Nesta secção, discutimos a forma como o problema referido acima constituiu a matéria de base para a compreensão das origens da corrente da *cognição social*. Autores como Anderson (1962, 1974, 1981) ou Fishbein e Hunter (1964) propuseram modelos lineares analíticos de formação de impressões. Após uma breve apresentação destes modelos, procuramos demonstrar que, como o assinalam outros autores (por exemplo, Hastie, 1983; Wyer & Carlston, 1979), o seu interesse é restrito, dado que evocam explicações *post-hoc*

acerca do processo de construção de uma impressão, mas não permitem, também eles, uma abordagem preditiva desse processo.

Bibliografia:

- Anderson, N. (1962). Application of an additive model to impression formation. *Science*, 138, 817-818.
- Anderson, N. (1974). Cognitive algebra: integration theory applied to social attribution. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 7. Nova Iorque: Academic Press.
- Anderson, N. (1981). *Foundations of information-integration theory*. Nova Iorque: Academic Press.
- Fishbein, M. & Hunter, R. (1964). Summation versus balance in attitude organization and change. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 505-510.
- Landman, J. & Manis, M. (1983). Social cognition: some historical and theoretical perspectives. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 16. Nova Iorque: Academic Press.

3. teorias implícitas de personalidade (T.I.P.): crítica estruturalista de Wishner (1960) à óptica gestaltista de Asch; definição e função; T.I.P. como mediadoras entre características observadas e formação de impressões; T.I.P. como crenças sobre a distribuição de um traço numa população; T.I.P. como crenças na correlação entre traços de personalidade e entre traços de personalidade e características físicas

Referimos, então, outras origens dos estudos sobre teorias implícitas da personalidade (Bruner & Tagiuri, 1954; Cronbach, 1955), designadamente a detecção do que autores como Guilford (1954), Newcomb (1931), ou Thorndike (1920) designaram de “efeito de halo” e “erro lógico”. Contextualizadas pelo *New Look*, (cf. Bruner & Tagiuri, 1954; Guilford, 1954; Tagiuri, 1968), as primeiras abordagens decorrentes do reconhecimento do interesse teórico destas distorções centraram-se no estudo do papel de variáveis como o autoritarismo (Jones, 1954) o dogmatismo (Burke, 1966), a estabilidade emocional (Bossom & Maslow, 1957) ou a vigilância perceptiva (Altrocchi, 1961), nas diferenças individuais relativamente às crenças sobre a personalidade (Shapiro & Tagiuri, 1959; cf. Schneider, 1973). Após uma muito breve descrição desta investigação, centramo-nos nos estudos acerca da organização multidimensional das teorias implícitas de personalidade.

Bibliografia:

- Altrocchi, J. (1961). Interpersonal perceptions of repressors and sensitizers and component analysis of assumed dissimilarity scores. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 528-534.
- Bruner, J. & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *The handbook of social psychology*, Vol. 2. Londres: Addison-Wesley.
- Burke, W. (1966). Social perception as a function of dogmatism. *Perceptual and Motor Skills*, 23, 863-868.
- Bossom, J. & Maslow, A. (1957). Security of judges as a factor in impressions of warmth in others. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 147-148.
- Cronbach, L. (1955). Processes affecting scores on “understanding others” and “assumed similarity”. *Psychological Bulletin*, 52, 177-193.
- Guilford, J. (1954). *Psychometric methods*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Leyens, J.-Ph. (1987). *Teorias da personalidade na dinâmica social*. Lisboa: Verbo.
- Newcomb, T. (1931). An experiment designed to test the validity of a rating technique. *Journal of Educational Psychology*, 22, 278-289.

- Paicheler, H. (1984). L'épistémologie du sens commun. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Schneider, D. (1973). Implicit personality theory: a review. *Psychological Bulletin*, 79, 294-319.
- Shapiro, D. & Tagiuri, R. (1959). Sex differences in inferring personality traits. *Journal of Psychology*, 47, 127-136.
- Tagiuri, R. (1969). Person perception. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *The handbook of social psychology*, (3ª edição), Vol. 3. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4, 25-29.
- Wishner, T. (1960). Reanalysis of "impressions of personality". *Psychological Review*, 67, 96-112.

4. modelos estruturais das T.I.P.: T.I.P. enquanto crenças multidimensionais sobre a co-ocorrência de traços de personalidade; dimensões organizadoras das T.I.P.

Na quarta secção, apresentamos uma nova definição de teorias implícitas de personalidade como crenças sobre as co-ocorrências de capacidades, atitudes, interesses, traços e valores, organizadas a partir da experiência directa ou da semelhança semântica entre os seus conteúdos (Gara & Rosenberg, 1980; Rosenberg & Jones, 1972; Rosenberg & Sedlak, 1972). Neste contexto, descrevemos a investigação focalizada na descrição da estrutura das teorias implícitas através de modelos multidimensionais (Rosenberg & Jones, 1972; Rosenberg, Nelson & Vivekanhantan, 1968; Rosenberg & Sedlak, 1972; cf. também Norman, 1963; Passini & Norman, 1966; Peabody, 1970).

Bibliografia:

- Gara, M. & Rosenberg, G. (1981). Linguistic factors in implicit personality theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 450-457.
- Rosenberg, S. & Jones, R. (1972). A method for investigating and representing a person's implicit theory of personality: Theodore Dreiser's view of people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 372-386.
- Rosenberg, S., Nelson, L. & Vivekanhantan, P. (1968). A multidimensional approach to the structure of personality impressions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9, 283-294.
- Rosenberg, S. & Sedlack, A. (1972). Structural representations of implicit personality theory. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 6. Nova Iorque: Academic Press.

5. modelos recentes da formação de impressões: críticas aos modelos estruturais das T.I.P.; modelo dual de formação de impressões; continuum entre impressões abstractas e individualizadas e noção de "categorias primitivas"; organização temática versus individualizada da informação sobre pessoas

Nesta última secção, discutimos, com base na investigação referida acima, o facto de que esta investigação não oferecia o material conceptual suficiente para uma compreensão dos processos (nomeadamente, a codificação e organização de informação, e o julgamento e a avaliação) implicados na percepção de pessoas (Ebbesen & Allen, 1979; Hamilton, 1981; Hamilton, Katz & Leirer, 1980; Ostrom, Pryor & Simpson, 1980). Esta ideia conduz-nos à constatação de uma complementaridade entre os problemas colocados pela investigação sobre formação de impressões e os problemas colocados pela investigação sobre teorias implícitas de personalidade. Nomeadamente, ambas as linhas de investigação produziram a necessidade de estudar, de forma directa, os processos cognitivos implicados na percepção e no

julgamento das pessoas. São alguns destes estudos que apresentamos para finalizar este sumário. Alguns desses estudos tratam do papel da organização de impressões em termos de traços ou de categorias abstractas (por exemplo, Ostrom, Lingle, Pryor & Geva, 1980), ou do papel dos contextos de julgamento (centrado em impressões ou centrado na memorização de eventos) sobre a codificação e recordação de informações acerca dos alvos de formação de impressões (Hamilton, Katz & Leirer, 1980). Apresentamos, finalmente, os modelos da formação de impressões de Brewer (1988) e de Fiske & Neuberg (1990).

Bibliografia:

- Brewer, M. B. (1988). A dual process model of impression formation. In T. K. Srull & R. S. Wyer (Eds) *Advances in Social Cognition*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ebbesen, E. & Allen, R. (1979). Cognitive processes in implicit personality trait inferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 471-488.
- Fiske, S.T. & Neuberg, S.L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: influences of information and motivation on attention and interpretation. In M.P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 23. Nova Iorque: Academic Press.
- Hamilton, D. (1981a). Cognitive representations of persons. In E. Higgins, C. Herman and M. Zanna (Eds.) *Social cognition: the Ontario symposium on personality and social psychology*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hamilton, D., Katz, D. & Leirer, Von O. (1980). Organizational processes in impression formation. In R. Hastie, T. Ostrom, E. Ebbesen, R. Wyer, D. Hamilton & D. Carlston (Eds.) *Person memory: the cognitive basis of social perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ostrom, T., Lingle, J., Pryor, J. & Geva, N. (1980). Cognitive organization of person impressions. In R. Hastie, T. Ostrom, D. Hamilton, R. Wyer, E. Ebbesen & D. Carlston (Eds.) *Person memory: the cognitive basis of social perception*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ostrom, T., Pryor, J. & Simpson, D. (1981). The organization of social information. In E. Higgins, C. Herman and M. Zanna (Eds.) *Social cognition: the Ontario symposium on personality and social psychology*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Leituras Recomendadas aos Alunos

- Caetano, A. (1996). Formação de impressões. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Moya, M. (1999). Percepción de personas. In J. F. Morales, M. Moya, J. A. Pérez, I. Fernández, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, D. Páez & J. Marques (Eds.) *Psicologia social* (2ª edição). Madrid: McGraw-Hill.

Conceitos-Chave

efeito de halo	Atribuição de traços positivos a uma pessoa que já era avaliada favoravelmente e de traços negativos a uma pessoa que já era avaliada desfavoravelmente, de modo que as avaliações de traços mostram correlações mais fortes do que as reveladas pela mensuração objectiva
efeito de precedência	Influência mais forte da primeira informação do que da informação seguinte na formação de uma impressão
impressão por média	Formação de uma impressão positiva ou negativa através da média da valência de cada traço pela sua importância
impressão por multiplicação	formação de uma impressão positiva ou negativa através da multiplicação da valência de cada traço pela sua importância

modelo configuracional	modelo de formação de impressões de Asch baseado na psicologia da Gestalt, e que propõe que os traços usados para formar uma impressão são integrados num todo indivisível que afecta a interpretação de novos traços e não o inverso
teoria implícita da co-ocorrência de traços	ideia de que as crenças sobre as co-ocorrências de traços de personalidade decorrem da observação das co-ocorrências de comportamentos
teoria implícita de personalidade	conjunto de crenças sobre a distribuição de um traço de personalidade numa população ou da associação entre traços de personalidade, características físicas, ou ambos
teoria semântica de personalidade	ideia de que as crenças sobre as co-ocorrências de traços de personalidade decorrem da semelhança de significado desses traços
traço central	traço crítico para a organização de uma impressão, e que determina a interpretação dos outros traços (periféricos)
$\frac{poIo + \sum pI}{po + \sum p}$	fórmula geral do modelo por média ponderada (po = peso da impressão inicial; Io = impressão inicial; p = peso de cada traço; I = valor de cada traço)

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico

Formação de Impressões

Título de "O Independente" de 25 de Setembro de 1998, "Caderno Internacional", em entrevista de Catarina Faria (pág. 31).

'Schröder é um oportunista

Diz o professor de Oxford Garton Ash, em entrevista exclusiva a O Independente

É essa a sua opinião acerca de Gerhard Schröder?

A minha opinião sincera é que Schröder é um oportunista. Um político que está a fazer carreira de uma maneira muito oportunista.

Porque é que diz isso?

Basta-me olhar para ele. Está estampado na cara dele. Viu Schröder na capa do "Economist"? A revista mostrava a cara sorridente de Schröder e o título "Compraria um carro usado a este homem?". A ideia é que ele talvez não seja de confiança. Tem tido mudanças de posição súbitas, mas substanciais, que me parecem revelar alguma inconsistência. Aliás, depois de falar com ele achei que lhe faltava essa consistência política.

Efeitos de Centralidade na Formação de Impressões - 1



Quem o conhece bem descreve-o como um indivíduo **inteligente, habilidoso, trabalhador, frio, determinado, prático, e prudente**. Em sua opinião, este indivíduo é também:

Generoso		☐
Alegre		☐
Flável		☐
Compreensivo		☐

(1=nada; 7=muito)

Efeitos de Centralidade na Formação de Impressões - 2



Quem o conhece bem descreve-o como um indivíduo **Inteligente, habilidoso, trabalhador, caloroso, determinado, prático, e prudente**. Em sua opinião, este indivíduo é também:

Generoso ☐

Alegre ☐

Fiável ☐

Compreensivo ☐

(1=nada; 7=muito)

Efeitos de Ordem na Formação de Impressões - 1



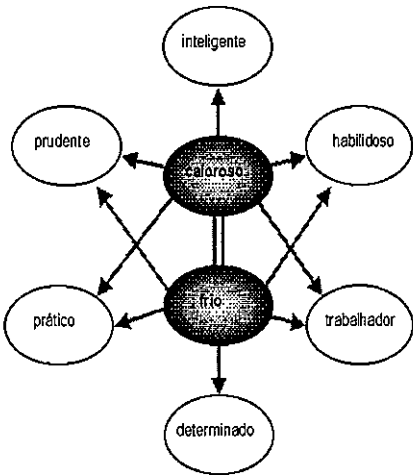
Quem a conhece bem descreve-a como uma pessoa **invejosa, teimosa, crítica, impulsiva, trabalhadora, e inteligente**. Em que medida gostaria de a ter como professora de Psicologia Social?

Efeitos de Ordem na Formação de Impressões - 2



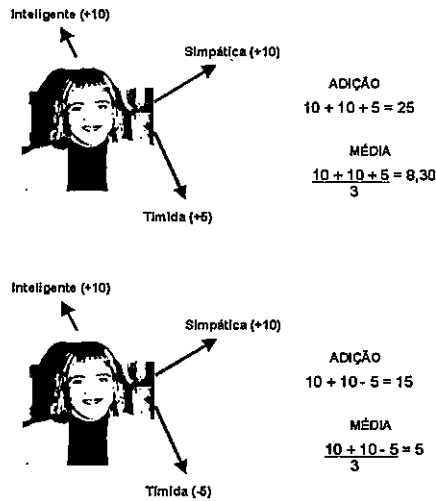
Quem a conhece bem descreve-a como uma pessoa **inteligente, trabalhadora, impulsiva, crítica, teimosa, e invejosa**. Em que medida gostaria de a ter como professora de Psicologia Social?

Modelo Configural da Formação de Impressões (Asch, 1946)

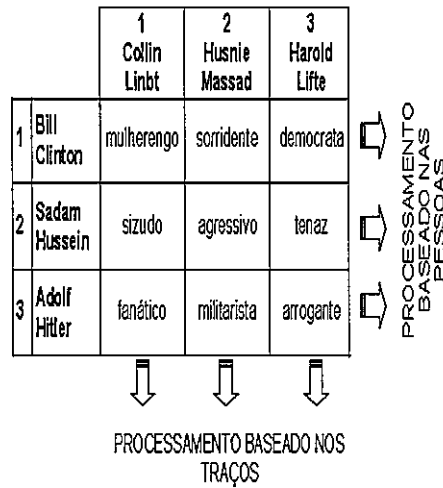


Modelos por Adição e Modelos por Média na Formação de Impressões

Anderson, N. H. (1974). Cognitive algebra: Integration theory applied to social attribution. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 7). Nova Iorque: Academic Press.

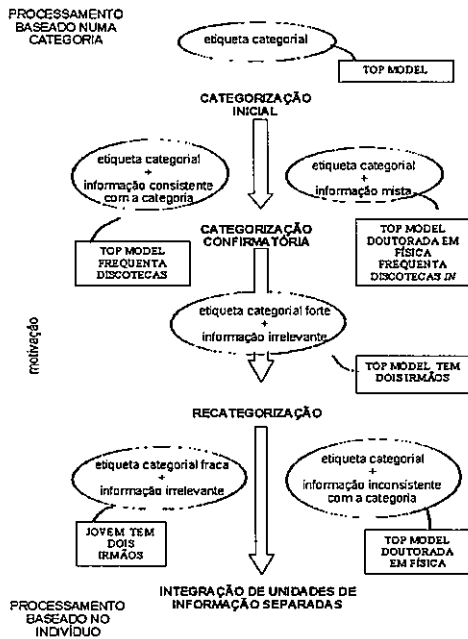


Organização da Informação Social em Memória em Função de Esquemas Pré-Existentes



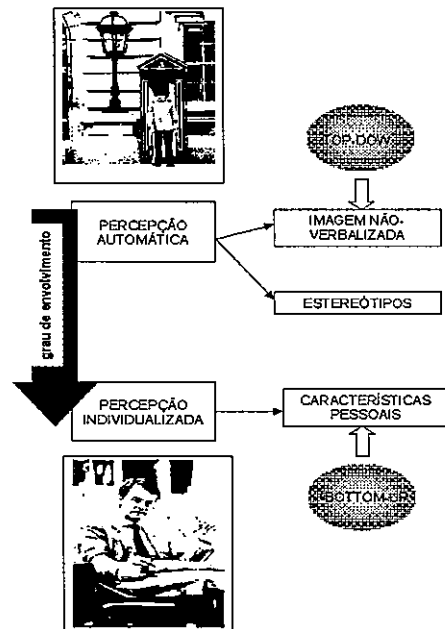
Continuum de Formação de Impressões

Fiske, S. T. & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 23 (pp. 1-74). Nova Iorque: Academic Press.



Modelo Dual da Formação de Impressões

Brewer, M. B. (1988). A dual process model of impression formation. In T. K. Srull & R. S. Wyer (Eds.) *Advances in Social Cognition*, (Vol. 1, pp. 1-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



AULA 6: TEORIAS IMPLÍCITAS DE PERSONALIDADE E PSICOLOGIA CIENTÍFICA

Nesta aula, referimos a investigação (que alimentou igualmente a emergência do interesse pela *cognição social*) inspirada pelo debate entre as posições situacionista e personalista da explicação do comportamento (Mischel, 1968).

Sumário e Desenvolvimento

1. teorias implícitas e teorias formais dos traços de personalidade: efeitos das situações sobre os comportamentos; teorias implícitas e teorias dos traços: o EPI, o factor "alpha" do MMPI, o teste DAP, o Rorschach; distorção sistemática versus reflexão correcta de comportamentos

Nesta secção, debatemos vários estudos que procuraram demonstrar que algumas das medidas tradicionais dos traços de personalidade poderiam não traduzir mais do que o uso de teorias implícitas de personalidade por parte dos respondentes (Shweder, 1975; 1977; Semin, Rosch & Chassein, 1981; Shweder & D'Andrade, 1979; cf. também Jones, 1982; Leyens, 1987; Leyens, Aspeel & Marques, 1986; Paicheler, 1984).

Bibliografia:

- Chapman, L. & Chapman, J. (1967). Genesis of popular but erroneous psychodiagnostic observations. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 193-201.
- Chapman, L. & Chapman, J. (1969). Illusory correlation as an obstacle to the use of valid psychodiagnostic observations. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 193-204.
- Jones, R. (1982). Perceiving other people: stereotyping as a process of social cognition. In A. Miller (Ed.) *In the eye of the beholder: contemporary issues in stereotyping*. Nova Iorque: Praeger.
- Leyens, J.-Ph. (1987). *Teorias da personalidade na dinâmica social*. Lisboa: Verbo.
- Leyens, J.-Ph., Aspeel, S. & Marques, J. (1987). Cognitions sociales et pratiques psychologiques. In J. L. Beauvois, R. V. Joulé & J. M. Monteil (Eds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales: 1. Théories implicites et conflits cognitifs*. Cousset: Delval.
- Paicheler, H. (1984). L'épistémologie du sens commun. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. Nova Iorque: Wiley.
- Mischel, W. (1990). Personal dispositions revisited and revised: a view after three decades. In L. Pervin (Ed.) *Handbook of personality theory and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Semin, G., Rosch, E. & Chassein, J. A. (1981). A comparison of the common-sense and "scientific" conceptions of extroversion-introversion. *European Journal of Social Psychology*, 11, 77-86.
- Shweder, R. (1975). How relevant is an individual difference theory of personality? *Journal of Personality*, 43, 455-484.
- Shweder, R. (1977). Likeness and likelihood in everyday thought: magical thinking in judgments about personality. *Current Anthropology*, 18, 637-658.
- Shweder, R. & D'Andrade, R. (1979). Accurate reflection or systematic distortion? A reply to Block, Weiss and Thorne. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1075-1084.

2. teorias implícitas na relação psicólogo-cliente: tendência para a "psicologização" e erro fundamental nos psicólogos; perspectivas divergentes do psicólogo-observador e do paciente-actor; confirmação de hipóteses no diagnóstico psicológico; distorções semânticas nos julgamentos de co-

ocorrências; efeito da formação psicanalítica *versus* comportamentalista na análise de casos; papel da "representatividade dos sintomas" no diagnóstico psicológico.

Descrevemos, em seguida, os estudos de autores que, inspirados pelo debate situacionismo-personalismo, se centraram no estudo do papel das teorias implícitas de personalidade na ocorrência de distorções associadas ao diagnóstico psicológico (Langer & Abelson, 1974). Discutimos, nomeadamente, as implicações dos estudos de Farina e colegas (Farina, Fisher, Getter & Fisher, 1978; Fisher & Farina, 1979), de Batson e colegas (Batson, Jones & Cochran, 1979; Batson & Marz, 1979) e Durlak (1979) do ponto de vista das práticas psiquiátricas e do diagnóstico psicológico (Rosenhan, 1973, 1975).

Bibliografia:

- Batson, C. D., Jones, C. H. & Cochran, P. J. (1979). Attributional bias in counselor diagnoses: the effect of resources. *Journal of Applied Social Psychology*, 9, 377-393.
- Batson, C. D. & Marz, B. (1979). Dispositional bias in trained therapists' diagnoses: does it exist? *Journal of Applied Social Psychology*, 9, 476-489.
- Dawson, V. L., Zeitz, C. M. & Wright, J. C. (1989). Expert-novice differences in person perception: evidence of experts' sensitivity to the organization of behavior. *Social Cognition*, 7, 1-30.
- Durlak, J. A. (1979). Comparative effectiveness of paraprofessional and professional helpers. *Psychological Bulletin*, 86, 80-92.
- Farina, A., Fisher, J. D., Getter, H. & Fisher, E. H. (1978). Some consequences of changing people's views regarding the nature of mental illness. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 272-279.
- Fisher, J. D. & Farina, A. (1979). Consequences of beliefs about the nature of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 320-327.
- Langer, E. J. & Abelson, R. P. (1974). A patient by any other name...: clinician group differences in labeling bias. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 42, 4-9.
- Leyens, J.-Ph., Aspeel, S. & Marques, J. (1987). Cognitions sociales et pratiques psychologiques. In J. L. Beauvois, R. V. Joulé & J. M. Monteil (Eds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales: 1. Théories implicites et conflits cognitifs*. Cousset: Delval.
- Rosenhan, D. (1973). On being sane in insane places. *Science*, 179, 250-258.
- Rosenhan, D. (1975). The contextual nature of psychiatric diagnosis. *Journal of Abnormal Psychology*, 84, 462-474.

3. distorções na percepção e no julgamento das pessoas: codificação e recuperação de informação sobre as pessoas; efeito Pigmalão e confirmação de hipóteses; resistência das T.I.P. à informação contraditória

Na última secção do sumário, procuramos analisar alguns processos explicativos dessas distorções, através da descrição de estudos sobre a confirmação de hipóteses (Snyder, 1992; Snyder & Gangestad, 1981), a auto-realização de profecias (Rosenthal & Froede, 1963; Rosenthal & Jacobson, 1971), ou a ilusão de correlação (Chapman & Chapman, 1967). A investigação aqui referida servirá como preâmbulo para a apresentação do estudo do impacto dos processos heurísticos de julgamento na percepção de pessoas (por exemplo, Nisbett & Ross, 1980; Sherman & Corty, 1984; Wright & Murphy, 1984), que descrevemos na Aula 10.

Bibliografia:

- Cantor, N. & Kihlstrom, J. F. (1989). Social intelligence and cognitive assessments of personality. In T. K. Srull & R. S. Wyer (Eds.) *Advances in Social Cognition*, Vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Chapman, L. & Chapman, J. (1969). Illusory correlation as an obstacle to the use of valid psychodiagnostic observations. *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 193-204.
- Jones, R. (1977). *Self-fulfilling prophecies: social, psychological and physiological effects of expectancies*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nisbett, R. E. & Ross, L. (1980). *Human inference: strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rosenthal, R. & Froede, K. (1963). The effect of experimenter bias on the performance of the albino rat. *Behavioral Science*, 8, 183-189.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968/1971). *Pygmalion à l'école*. Tournai: Casterman.
- Snyder, M. (1992). Motivational foundations of behavioral confirmation. In M. P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 25. Nova Iorque: Academic Press.
- Snyder, M. & Gangestad, S. (1981). Hypothesis-testing processes. In J. Harvey, W. Ickes & R. Kidd (Eds.) *New directions in attribution research*, Vol. 3. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sherman, S. J. & Corty, E. (1984). Cognitive heuristics. In R.S. Wyer Jr. & T.K. Srull (Eds.). *Handbook of Social Cognition*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wright, J. & Murphy, G. (1984). The utility of theories in intuitive statistics: the robustness of theory-based judgments. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 301-322.

Leituras Recomendadas aos Alunos

- Leyens, J.-Ph. (1987). *Teorias da personalidade na dinâmica social*. Lisboa: Verbo.
- Leyens, J.-Ph., Aspel, S. & Marques, J. (1987). Cognitions sociales et pratiques psychologiques. In J. L. Beauvois, R. V. Joulé & J. M. Monteil (Eds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales: 1. Théories implicites et conflits cognitifs*. Cousset: Delval.
- Paicheler, H. (1984). L'épistémologie du sens commun. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.

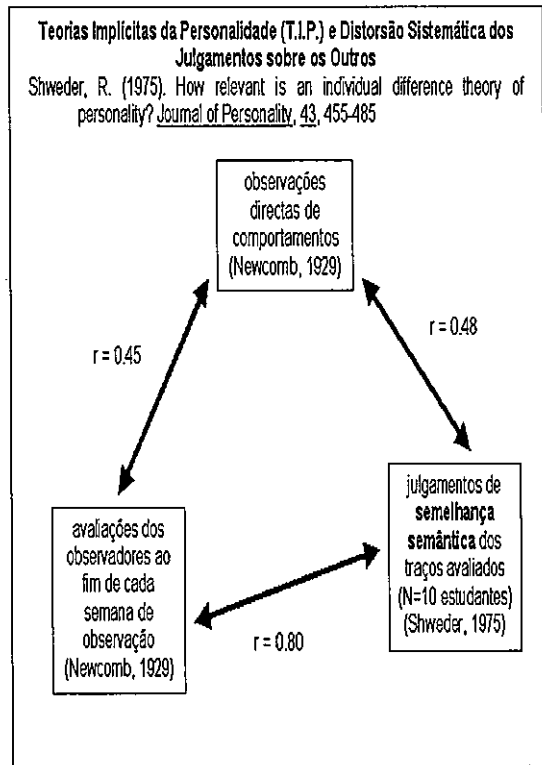
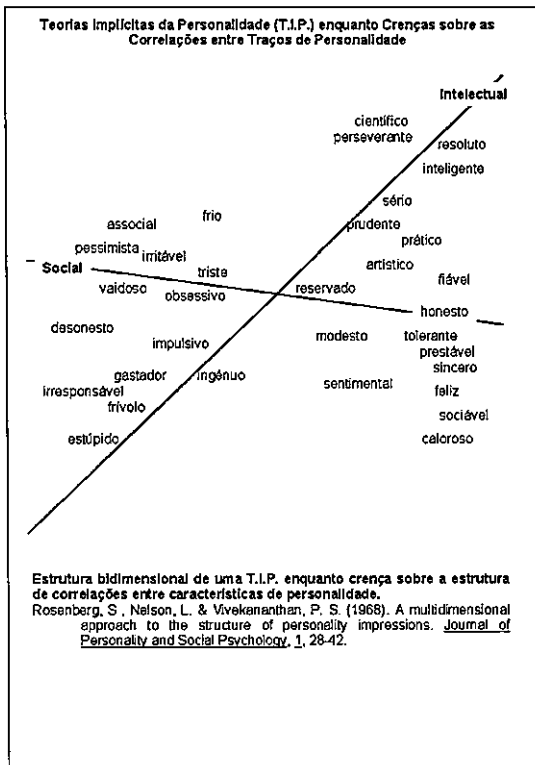
Conceitos-Chave

ajustamento	estimativa quantitativa feita em condições de incerteza que revela uma associação exagerada a uma estimativa anterior feita com base em informação insuficiente
disponibilidade	percepção da frequência ou probabilidade de um acontecimento em função da sua acessibilidade à memória
distorção sistemática	enviezamento permanente dos respondentes a questionários de personalidade em termos de respostas baseadas no que julgam que são mais do que no que realmente são
efeito Pigmalião	auto-realização de uma profecia baseada nas expectativas de educadores acerca das competências dos alunos
profecia auto-realizada	expectativas sobre uma pessoa que influenciam a interacção com essa pessoa, mudando o comportamento da pessoa no sentido dessas expectativas
psicologização do cliente	tendência dos psicólogos para atribuírem os comportamentos dos clientes a causas disposicionais devido à forte acessibilidade das categorias psicológicas e à própria situação de consulta
reflexão correcta	ideia segundo a qual apesar de alguns envezamentos, as respostas aos questionários de personalidade traduzem realmente os comportamentos

representatividade

atribuição de um objecto a uma categoria apenas com base na sua aparência com essa categoria

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico



AULAS 7-8: ATRIBUIÇÃO CAUSAL

Sumário e Desenvolvimento

- 1. psicologia do senso-comum:** antropomorfismo na percepção de objectos animados; noção intuitiva de causalidade como mecanismo adaptativo; funcionalidade preditiva da procura de invariantes nos objectos e nas pessoas; conceitos causais do senso comum (força pessoal e força ambiental: poder, habilidade, intenção e esforço)

Começamos por apresentar as bases conceptuais da investigação sobre a atribuição causal, através do trabalho de Heider (1958). Também inspirado pela psicologia da *Gestalt* e pelos trabalhos de Brunswick e de Michotte, no domínio da percepção, Heider insistia sobre a função adaptativa da percepção do mundo social em termos de invariâncias, simplificadoras da actividade cognitiva implicada na compreensão e predição dos comportamentos. Insistimos sobre o facto de que o sujeito paradigmático da abordagem de Heider (1958) e dos modelos propostos por autores nela inspirados, é um “cientista ingénuo”, que recorrerá a

estratégias de pensamento paralelas aos métodos de inferência científicos, como a análise de variância (Kelley, 1967), ou a correlação.

Bibliografia:

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nova Iorque: Wiley.

2. modelos prescritivos da atribuição: inferências sobre intenções e disposições a partir de efeitos não-comuns e do princípio da eliminação - teoria das inferências correspondentes; análise intuitiva da variância entre pessoas, entidades e modalidades - cubo ANOVA; teorias atribucionais: aplicação dos modelos da atribuição a outros domínios

Apresentamos em os dois modelos clássicos da atribuição: o *cubo ANOVA* (Kelley, 1967) e a *teoria das inferências correspondentes* (Jones & Davis, 1965). Reforçamos a ideia de que estes modelos se caracterizam pela prescrição dos procedimentos cognitivos adequados para a realização de julgamentos causais correctos, e de que esse facto confrontou os investigadores apoiados nesses modelos com a emergência sistemática de “distorções” atribucionais não prescritas. A literatura acerca dessas distorções tornou-se rapidamente prolífera, dando origem a aplicações dos modelos da atribuição a diferentes domínios, tais como o desporto, a saúde, ou a educação, ou, como o designam Kelley e Michela (1980), às “teorias atribucionais” (por oposição às “teorias da atribuição”). Referimos, brevemente, algumas dessas aplicações (Harvey & Smith, 1977), sem no entanto lhes dedicarmos muito tempo, dado que elas parecem constituir domínios de estudo de outras disciplinas.

Bibliografia:

Harvey, J. H. & Smith, W. P. (1977). *Social psychology: an attributional approach*. Saint Louis: The C.V. Mosby Co.

Jones, E. E. & Davis, K. (1965). From acts to dispositions: the attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 2. Nova Iorque: Academic Press.

Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 15. Lincoln: University of Nebraska Press.

Kelley, H. H. & Michela, J. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.

3. distorções atribucionais e atribuições motivadas: divergência entre actores e observadores com base em informações sobre a história, as causas e sobre os efeitos do comportamento; inferências causais indutivas e auto-percepção; negligência da informação sobre o consenso e falso consenso; “erro fundamental” da atribuição; atribuição causal e motivação para o sucesso; atribuição como mecanismo de defesa do ego; atribuição de características negativas ao exogrupo e de características positivas ao endogrupo; debate sobre a natureza motivacional versus cognitiva das distorções atribucionais

Na terceira secção, debatemos diferentes fontes de distorção atribucional. Destas, damos particular atenção ao tópico que mereceu maior atenção por parte dos teóricos da atribuição: as diferenças atribucionais entre actores e observadores (Jones & Nisbett, 1972) e, nomeadamente, a tendência destes últimos para atribuírem causas pessoais a comportamentos emergentes mesmo em contextos nos quais a informação objectiva deveria restringir as atribuições pessoais (por exemplo, Arkin & Duval, 1975; Jones & Harris, 1967; Nisbett, Caputo, Legant & Marecek, 1973; Stevens & Jones, 1976; Storms, 1973; Taylor & Fiske, 1975). Esta tendência foi posteriormente designada por *erro fundamental da atribuição*

(Ross, 1977) ou “distorção de correspondência” (Gilbert & Malone, 1995). A ideia subjacente à apresentação da investigação sobre as divergências actor-observador e o erro fundamental é a de que os indivíduos parecem negligenciar indícios situacionais nos julgamentos causais, adoptando explicações baseadas em disposições de personalidade. Esta ideia permitirá levar os alunos a compreender as razões pelas quais a investigação associou os domínios, até aí separados, das teorias implícitas de personalidade e da atribuição causal.

Bibliografia:

- Arkin, R. & Duval, S. (1975). Focus of attention and causal attributions of actors and observers. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, 427-438.
- Bem, D. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 6. Nova Iorque: Academic Press.
- Gilbert, D. T. & Malone, P. S. (1995). The correspondence bias. *Psychological Bulletin*, 117, 21-38.
- Hewstone, M. (1990). The “ultimate attribution error? A review of the literature on intergroup causal attribution. *European Journal of Social Psychology*, 20, 311-335.
- Jellison, J. M. & Green, J. (1981). A self-presentation approach to the fundamental attribution error: the norm of internality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 643-649.
- Jones, E. E. & Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3, 1-24.
- Jones, E. E. & Nisbett, R. (1972). The actor and the observer: divergent perspectives of the causes of behavior. In E. Jones, D. Kanouse, H. Kelley, R. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.) *Attribution: perceiving the causes of behavior*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Marks, G. & Miller, N. (1987). Ten years of research on the false-consensus effect: an empirical and theoretical review. *Psychological Bulletin*, 102, 72-90.
- Miller, D. & Ross, M. (1975). Self-serving biases in attribution of causality: fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.
- Nisbett, R., Caputo, C., Legant, P. & Marecek, J. (1973). Behavior as seen by the actor and as seen by the observer. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 154-164.
- Ross, L., Green, D. & House, P. (1977). The “false consensus effect”: an egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 279-301.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and its shortcomings. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 10. Nova Iorque: Academic Press.
- Ross, L. (1978). Afterthoughts on the intuitive psychologist. In L. Berkowitz (Ed) *Cognitive theories in social psychology*. Nova Iorque: Academic Press.
- Snyder, M., Stephan, W. & Rosenfield, D. (1978). Attributional egotism. In J. Harvey, W. Ickes & R. Kidd (Eds.) *New directions in attribution research*, Vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stevens, L. & Jones, E. (1976). Defensive attribution and the Kelley cube. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 809-820.
- Storms, M. (1973). Videotape and the attribution process: reversing actors' and observers' point of view. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 165-175.
- Taylor, S. E. & Fiske, S. T. (1975). Point of view and perceptions of causality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 439-445.
- Tetlock, P. E. & Levi, A. (1982). Attribution bias: on the inconclusiveness of the cognition-motivation debate. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 68-88.
- Weiner, B. (1974) *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.

4. críticas aos estudos sobre a atribuição causal: confusão entre "teorias implícitas da causalidade" e inferências causais; ausência de postulados estruturais sobre as inferências causais

A ideia de que os indivíduos se baseiam em crenças sobre a determinação psicológica dos comportamentos quando julgam as ações dos outros é reforçada pela controvérsia que, no início dos anos 1980, determinaria, em definitivo, o abandono do interesse pelos modelos prescritivos da atribuição. É essa controvérsia, sobre a fidedignidade dos processos cognitivos reportados pelos participantes nesses estudos, que apresentamos na quarta secção do sumário. Alguns autores interrogavam-se sobre se as atribuições não traduziam melhor as teorias implícitas acerca da causalidade possuídas pelos participantes, do que as suas verdadeiras inferências causais (por exemplo, Nisbett e Wilson, 1977). A investigação passou a centrar-se no estudo da interferência da memória a longo-prazo nas explicações dadas pelos indivíduos acerca das suas inferências causais. A ideia básica dessa investigação era a de que a memória a longo-prazo produz teorias causais não tradutoras das verdadeiras inferências dos participantes, o que gerou o reconhecimento consensual da necessidade de estudo dos processos cognitivos implicados na percepção e julgamento de pessoas (Ericsson & Simon, 1980; cf. também Sabini & Silver, 1981; Smith & Miller, 1978; Wilson, Hull & Johnson, 1981; Wong & Weiner, 1981). A associação teórica entre inferências causais e estruturas de crenças sobre as pessoas, gerou um investimento na utilização de metodologias entretanto desenvolvidas em psicologia cognitiva (cf. Fiske & Taylor, 1991; Hastie, 1983; Taylor & Crocker, 1981; Wyer, 1981), e o advento da *cognição social* (Wyer & Carlston, 1979) como domínio específico de investigação. É neste ponto que iniciamos o segundo capítulo desta parte do programa.

Bibliografia:

- Ericson, K. & Simon, H. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, 87, 215-251.
- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Nisbett, R. & Wilson, D. (1977). Telling more than you can know: verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231-259.
- Ostrom, T. (1981). Attribution theory: whence and whither. In J. Harvey, W. Ickes & R. Kidd (Eds) *New directions in attribution research*, Vol. 3. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sabini, J. & Silver, M. (1981). Introspection and causal accounts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 171-179.
- Smith, E. R. & Miller, F. (1978). Limits on perception of cognitive processes: a reply to Nisbett and Wilson. *Psychological Bulletin*, 85, 355-362.
- Taylor, S. & Crocker, J. (1981). Schematic bases of social information processing. In E. Higgins, P. Herman and M. Zanna (Eds.) *Social cognition: the Ontario symposium on personality and social psychology*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wilson, T., Hull, J. & Johnson, J. (1981). Awareness and self-perception: verbal reports on internal states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 53-71.
- Wong, P. & Weiner, B. (1981). When people ask "why" questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 650-663.
- Wyer, R. (1981). An information-processing perspective on social attribution. In J. Harvey, W. Ickes & R. Kidd (Eds.) *New directions in attribution research*, Vol. 3. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wyer, R. S. & Carlston, D. (1979). *Social cognition, inference and attribution*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Leituras Recomendadas aos Alunos

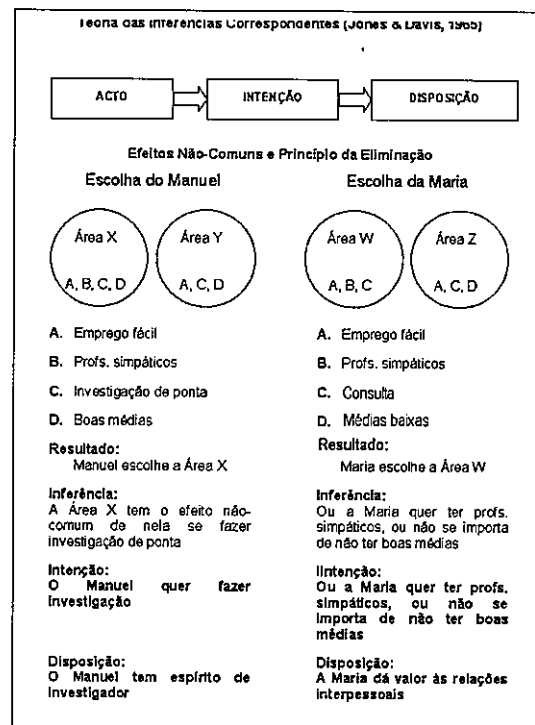
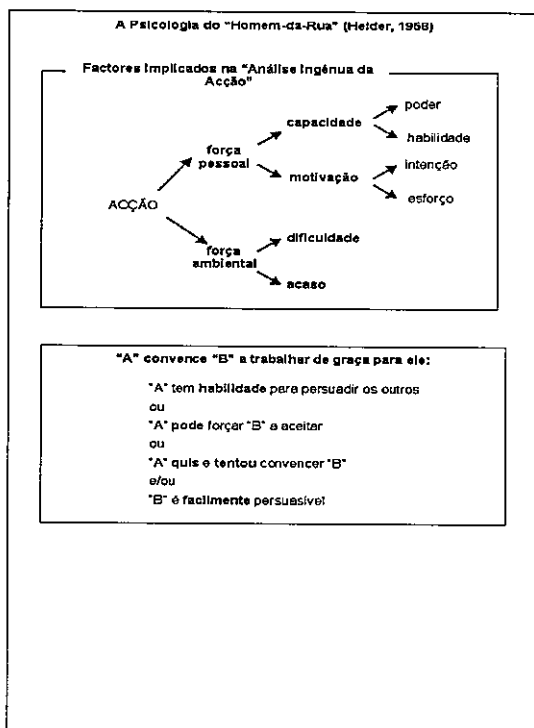
- Marques, J. M. & Sousa, E. S. (1982). Teoria da atribuição: para uma análise do senso-comum. *Psicologia*, 3, 119-144.
- Morales, J. F. (1994). Sesgos atribucionales. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, J. Marques, D. Páez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicologia social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J. F. (1999). Processos de atribucion. In J. F. Morales, M. Moya, J. A. Pérez, I. Fernández, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, D. Páez & J. Marques (Eds.) *Psicologia social* (2ª edição). Madrid: McGraw-Hill.
- Sousa, E. (1996). Atribuição: da inferência à estratégia de comportamento. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.

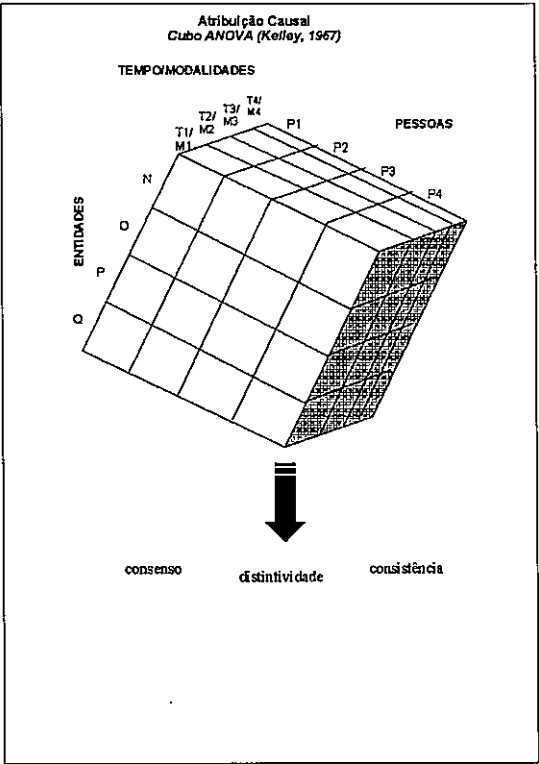
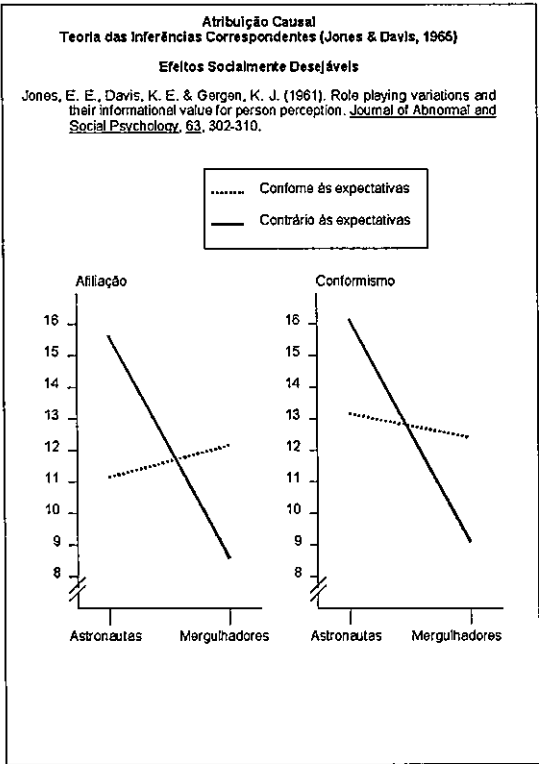
Conceitos-Chave

antropomorfismo	Interpretação de acontecimentos não-humanos com base em emoções e intenções humanas
atribuição	inferência sobre a(s) causa(s) de um comportamento ou de um acontecimento
cientista ingénuo	perspectiva segundo a qual os indivíduos procedem segundo princípios paralelos aos da ciência quando interpretam o mundo que os cerca
consenso	informação acerca do grau em que um comportamento é partilhado por outras pessoas
consistência	informação acerca do grau em que um comportamento ocorre em situações semelhantes
cubo ANOVA (princípio da covariação)	modelo prescritivo de como as pessoas deveriam fazer atribuições causais tendo em conta as interações entre o consenso das pessoas, a consistência dos comportamentos, e a distintividade dos efeitos observados
distintividade	informação sobre o grau em que um comportamento ocorre sempre como resposta a um estímulo
divergência actor-observador	tendência dos actores para atribuírem o seu comportamento a causas situacionais e dos observadores para atribuírem o comportamento dos actores a causas disposicionais
efeito do falso consenso	tendência para julgar o próprio comportamento como mais consensual do que é realmente
efeitos não-comuns	efeitos de um comportamento que não ocorreriam com outros comportamentos alternativos
erro fundamental	atribuição de causas internas a um comportamento mesmo na presença de informação que demonstra que ele foi causado pela situação
erro último	atribuição de causas disposicionais ao sucesso do endogrupo e ao fracasso do exogrupo, e de causas situacionais ao fracasso do endogrupo e ao sucesso do exogrupo
esquema causal	crença acerca da forma como diferentes tipos de causas se combinam para produzir um efeito observado

explicação causal	atribuições genéricas aos fenómenos sociais baseadas em sistemas de crenças gerais
norma de internalidade	valorização social das explicações causais internas e desvalorização das explicações externas
princípio do desconto	diminuição da atribuição de um papel causal a uma causa potencial de um comportamento se não existir uma relação consistente entre essa causa e o comportamento
psicologia ingénua	análise dos processos informais segundo os quais os indivíduos analisam a psicologia dos outros
relevância hedónica	importância das consequências de um comportamento observado para o observador
self-serving bias	atribuição do sucesso pessoal a causas disposicionais e do fracasso pessoal a causas situacionais com os objectivos de auto-valorização e/ou de auto-protecção

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico





Atribuição Causal
O Cubo ANOVA e o Princípio da Covariação (Kelley, 1967)

CASO 1:

1. Zé, e Xico estão presentes. Fred não está corado Maria aparece. Fred cora.	FORTE DISTINCTIVIDADE
2. Sempre que Maria aparece, Fred cora	FORTE CONSISTÊNCIA
3. Zé e Xico não coram quando Maria aparece	FRACO CONSENSO

ATRIBUIÇÃO INTERNA AO FRED
Causa → Pessoa (Fred)
O Fred está apaixonado pela Maria?

CASO 2:

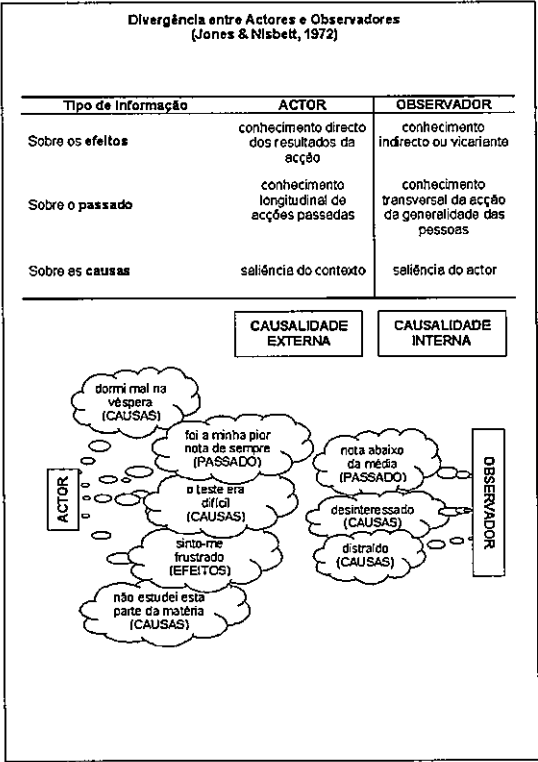
1. Zé, e Xico estão presentes. Fred não está corado Maria aparece. Fred cora.	FORTE DISTINCTIVIDADE
2. O facto de Fred corar só se observou uma vez	FRACA CONSISTÊNCIA
3. Zé e Xico também coreram quando Maria apareceu	FORTE CONSENSO

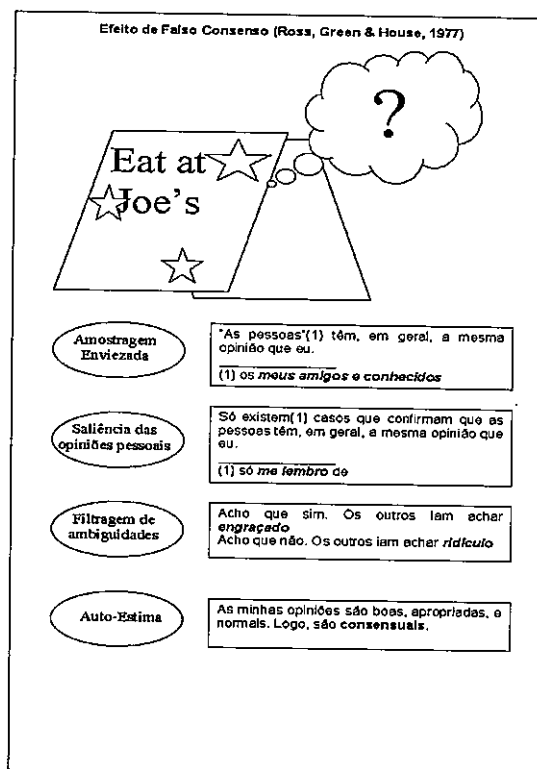
ATRIBUIÇÃO EXTERNA AO FRED
Causa → modalidade (contexto)
Estavam os três a falar da Maria?

CASO 3:

1. Zé, e Xico estão presentes. Fred não está corado Maria aparece. Fred cora.	FRACA DISTINCTIVIDADE
2. Sempre que Maria aparece, Fred cora	FORTE CONSISTÊNCIA
3. Sempre que Maria aparece, Zé e Xico também coram	FORTE CONSENSO

ATRIBUIÇÃO EXTERNA AO FRED
Causa → Entidade (Maria)
A Maria deslumbra toda a gente?





Capítulo 2

Cognição e Emoção: Princípios Básicos

AULA 9: COGNIÇÃO: PRINCÍPIOS BÁSICOS

Sumário e Desenvolvimento

1. abordagens da cognição social: definição e funções dos esquemas; processamento indutivo e processamento dedutivo de informação; codificação, organização, e recuperação de informação; esquemas sobre pessoas, grupos e papéis sociais, esquemas sobre situações; esquemas e redes associativas; automaticidade dos esquemas; processos heurísticos de julgamento; julgamentos baseados na disponibilidade, na representatividade e na vividez;

Começamos por descrever os conceitos de base da *cognição social* referindo, nomeadamente, a noção de “esquema social” e as funções que lhe são atribuídas, os grandes modelos da organização cognitiva da informação sobre pessoas, e as características associadas ao processamento esquemático de informação. Na sequência desta introdução, encontramos-nos em posição de debater com os estudantes o significado e as implicações da definição de “informação social” sobre a qual assenta a grande maioria da investigação em *cognição social*. Este debate serve como fundo para a abordagem do papel das emoções na cognição social (Aula 10). Os teóricos da *cognição social*, inspirados nos modelos de processamento de informação desenvolvidos no domínio da inteligência artificial (por exemplo, Anderson & Bower, 1973) e transpostos para a psicologia cognitiva (por exemplo, Collins & Quillian, 1972; Rumelhart, Lindsay & Norman, 1972), centraram-se na aplicação

dos princípios neo-associacionistas ao estudo da organização mnemónica sobre pessoas, e adoptaram como conceito emblemático, a noção de esquema (Fiske & Taylor, 1991; Hastie & Kumar, 1979; Hastie, 1981; Taylor & Fiske, 1981; Wyer & Carlston, 1979). É relativamente difícil definir esta noção de forma simples e directa. Optamos, assim, por defini-la, mais como um princípio heurístico para a investigação, do que como um conceito teórico com contornos definidos (por exemplo, Fiske & Taylor, 1991; Markus & Zajonc, 1985; Smith, 1998), que, não obstante, constitui um conceito psicossocial, certamente menos “distintivo”, mas, pelo menos, tão “imprescindível” como era, para Allport (1935) o de “atitude” nos anos 1930. Definimos os esquemas como estruturas cognitivas portadoras de informação e de regras de processamento dessa informação que os indivíduos utilizam no contexto das suas interacções sociais (Fiske & Taylor, 1991; Smith, 1998). Referimos, sob este tema, as diferentes tipologias de esquemas propostos na literatura (por exemplo, Hastie, 1983; Taylor & Crocker, 1980; Wyer, 1981; Wyer & Carlston, 1979) para darmos uma ideia aos alunos acerca da multiplicidade (e, por vezes, disparidade) de definições propostas pelos diferentes autores.

Abordamos os antecedentes e as consequências do processamento indutivo e do processamento dedutivo de informação (Fiske & Taylor, 1991; Taylor & Fiske, 1980), e apresentamos em seguida a perspectiva do estudo dos processos heurísticos de julgamento, já referida na Aula 6 (cf. acima). O estudo dos processos heurísticos de julgamento constitui, a par da abordagem do processamento de informação, uma orientação fundamental da *cognição social* (Hastie, 1983; Landman & Manis, 1983). Esta perspectiva, baseada nos estudos de Tversky e Kahneman (1973, 1974, 1980, 1982; Tversky, 1977), contrasta procedimentos de raciocínio formais com estratégias intuitivas, utilizadas na vida quotidiana (Nisbett & Ross, 1980). O sujeito paradigmático desta abordagem não é já o “cientista ingénuo” dos estudos da atribuição, mas sim um “apostador cognitivo” (Fiske & Taylor, 1991) que procura chegar rapidamente a conclusões sobre aspectos relevantes da informação com um esforço cognitivo mínimo.

Bibliografia:

- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Hastie, R. (1983). Social inference. *Annual Review of Psychology*, 34, 511-542.
- Higgins, E. T. & Bargh, J. A. (1987). Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology*, 38, 369-425.
- Landman, J. & Manis, M. (1983). Social cognition: some historical and theoretical perspectives. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 16. Nova Iorque: Academic Press.
- Markus, H. & Zajonc, R. B. (1985). The cognitive perspective in social psychology. In G. Lindzey e E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology* (3ª edição), Vol. 1. Nova Iorque: Random House.
- Smith, E. R. (1998). Mental representation and memory. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 3-57). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Taylor, S. E. & Fiske, S. T. (1978). Salience, attention, and attribution: top of the head phenomena. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 11. Nova Iorque: Academic Press.
- Tversky, A. (1977). Features of similarity. *Psychological Review*, 84, 327-352.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1973). Availability: a heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*, 5, 207-232.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185, 1124-1131.

- Tversky, A. & Kahneman, D. (1980). Causal schemata in judgments under uncertainty. In M. Fishbein (Ed.) *Progress in social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1982). Judgments of and by representativeness. In D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds.) *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Wegner, D. M. & Bargh, J. A. (1998). Control and automaticity in social life. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 3-57). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Wyer, R. & Carlston, D. (1979). *Social cognition, inference and attribution*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

2. modelos de organização da informação: perspectiva probabilística da organização mnemónica da informação sobre pessoas; organização e economia cognitiva; diagnosticidade dos atributos (*cue-validity*) e prototipicidade; organização da informação baseada em exemplares

Nesta secção, debruçamo-nos sobre os modelos gerais da organização cognitiva: a perspectiva probabilística, em que se inclui o modelo de Rosch (1978), e os modelos da organização mnemónica em termos de *exemplares*. Relativamente ao primeiro modelo, descrevemos os princípios da economia cognitiva, diagnosticidade, e prototipicidade, sobre os quais se baseia. Apresentamos apenas uma breve introdução aos princípios organizadores dos modelos baseados em exemplares, dado que lhes dedicaremos uma maior atenção no sumário relativo aos estereótipos e, designadamente, às percepções de homogeneidade exogrupal.

Bibliografia:

- Cantor, N. & Mischel, W. (1979). Prototypes in person perception. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 12. Nova Iorque: Academic Press.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B. Lloyd (Eds.) *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Nova Iorque: Wiley.
- Schank, R. & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, E. E. & Medin, D. L. (1981). *Categories and concepts*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

3. processamento de informação social e processamento social de informação: processamento (*computing*), pré-armazenamento (*prestorage*) e processamento social; efeitos dos factores culturais (colectivismo-individualismo e egocentrismo-interdependência) nos auto-esquemas e nos esquemas sobre os outros; psicologia social da cognição e psicologia da cognição social

Finalmente, procuramos discurrir, com os estudantes, acerca das consequências da perspectiva adoptada pela abordagem da *cognição social*. A ideia de fundo que procuramos transmitir e discutir é a de que a *cognição social* fundamenta a sua abordagem numa definição de informação social, baseada, não nos processos pelos quais essa informação é socialmente construída, mas sim no facto de ela se referir directamente a pessoas, por oposição a objectos não-humanos (por exemplo, Ostrom, 1981; Wilder & Cooper, 1981). Assim, a *cognição social* está assente sobre o postulado de que existe uma estimulação "social" e uma estimulação "não-social", e que esta distinção é definida pelas propriedades intrínsecas, ou "distantes" dos estímulos (cf. Fiske & Linville, 1980; Fiske & Taylor, 1991).

Embora, para os primeiros investigadores no domínio da "percepção social", o estudo dos processos cognitivos não pudesse ser desligado da sua articulação com os contextos sociais imediatos e alargados (cf. Asch, 1952; Sherif, 1956), a definição do "social"

fundamentada nas características intrínsecas da estimulação abriu caminho para uma abordagem estritamente cognitiva do processamento de informação. Os modelos disponíveis na psicologia social dos anos 1960 eram insuficientes para estudar os processos intrapsíquicos, pelo menos em parte porque esse estudo não era, em si mesmo o objecto da psicologia social. Ao investirem no estudo de tais processos, os teóricos da *cognição social*, não se limitaram a apoiar-se nas metodologias próprias da psicologia cognitiva, mas contribuíram também para o seu desenvolvimento. A questão central, que debateremos com os alunos, é a de que parece ser menos a disponibilidade de tais metodologias do que o enfoque adoptado na sua utilização que determina a construção do objecto de investigação da *cognição social*. Esta ideia é, aliás, consistente com o raciocínio desenvolvido na primeira parte do programa quanto à primazia do nível de análise sobre as decisões metodológicas do investigador. Exemplificaremos o papel das regulações sociais no desenvolvimento das estruturas cognitivas e nas regras de processamento de informação com algumas ilustrações extraídas dos estudos de Doise e Mugny (1981), sobre o desenvolvimento social da inteligência, de Levine e Resnick (1993) sobre o papel da memória social na capacidade de produção de informações, e dos nossos próprios estudos, baseados, em parte nas teses de Halbwachs (1968) sobre a memória colectiva (Marques, Paez & Serra, 1997).

Bibliografia:

- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Fiske, S. & Linville, P. (1980). What does the schema concept buy us? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 543-557.
- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Halbwachs, M. (1950/1968). *La mémoire collective*. Paris: PUF.
- Levine, J. M. & Resnick, L. B. (1993). Social foundations of cognition. *Annual Review of Psychology*, 44, 585-612.
- Marques, J. M., Paez, D. & Serra, A. (1997). Social sharing, emotional climate and the transgenerational transmission of memories: the Portuguese colonial war. In J. Pennebaker, D. Paez & B. Rimé (Eds.) *Collective memory of political events: social psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neisser, U. (1980). On "social knowing". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 601-605.
- Ostrom, T. M. (1984). The sovereignty of social cognition. In R.S. Wyer Jr. & T.K. Srull (Eds.) *Handbook of Social Cognition*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Paez, D., Marques, J. M. & Insua, P. (1994). Características de la información social. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, J. Marques, D. Páez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.

Leituras Recomendadas aos Alunos

- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (cap. 1: *Introduction*; cap. 3: *Social categories and schemas*). Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Páez, D., Marques, J. M. & Insua, P. (1994). Estructuras y procesos de la cognición social. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, J. Marques, D. Páez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Páez, D., Marques, J. M. & Insua, P. (1994). Procesos de atención, recuerdo y cambio del conocimiento social. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, J. Marques, D. Páez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.

Páez, D., Marques, J. M. & Insua, P. (1994). Características de la información social. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, J. Marques, D. Páez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicologia social*. Madrid: McGraw-Hill.

Conceitos-Chave

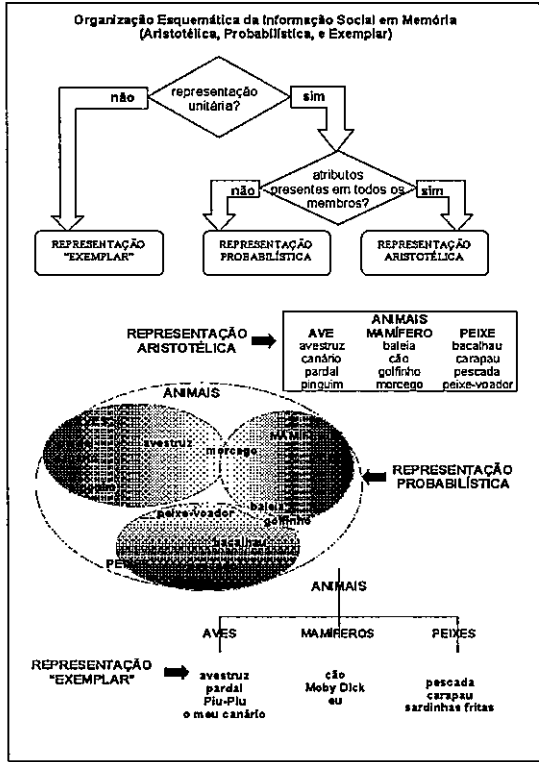
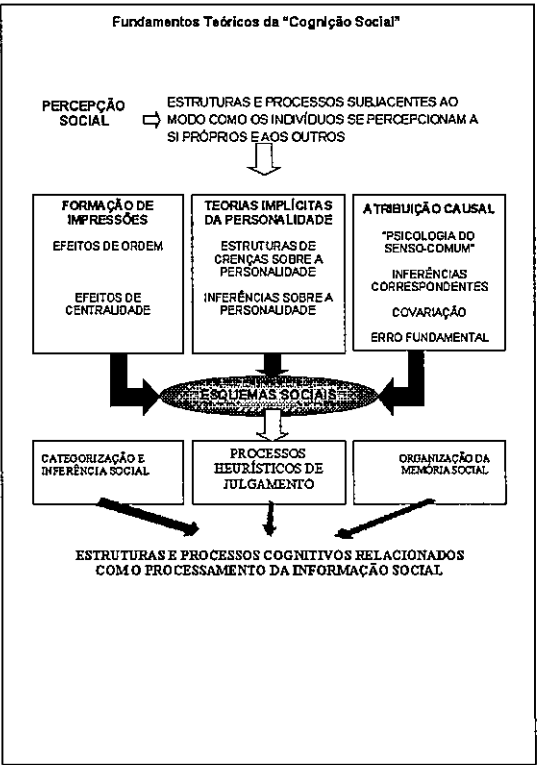
acessibilidade cognitiva	grau em que uma categoria pode ser activada para interpretar um padrão de estimulação
cognição social	macro-teoria acerca dos processos cognitivos associados à percepção e julgamento sobre pessoas
diagnosticidade (cue-validity)	grau em que um atributo é representativo de uma categoria por estar presente em muitos membros dessa categoria e ausente nos membros de outras categorias do mesmo nível de abstracção
economia cognitiva	ideia de que as informações são armazenadas em memória sempre ao nível de abstracção mais geral possível de modo a "poupar espaço"
esquema	estrutura cognitiva que representa o conhecimento sobre um conceito ou um tipo de estímulo, incluindo os seus atributos e as regras para fazer inferências
exemplar	representação de um elemento concreto de uma categoria ou em separado da representação abstracta dessa categoria
preparação (priming)	procedimento para tornar uma categoria acessível à memória, sem que o indivíduo tenha consciência disso
protótipo	representação cognitiva das características mais diagnósticas de uma categoria (cf. diagnosticidade)
raciocínio dedutivo (top-down)	processo de inferência que vai do geral (por ex, conhecimento da pertença de uma pessoa a um estereótipo) para o particular (por ex, atribuição de traços estereotípicos à pessoa)
raciocínio indutivo (bottom-up)	processo de inferência que vai do particular (por ex, traços de personalidade) para o geral (por ex, um estereótipo)
rede associativa	modelo da memória humana que representa o conhecimento como um sistema de conexões significantes entre unidades (nós) que são activados pela estimulação externa ou interna
script	esquema acerca de uma sequência de fenómenos que constituem um acontecimento

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico

Cognição e Pensamento Social



Em que estão a pensar?
O que estão a sentir?
Como se dão entre si?
Que idade têm?
Qual é o mais simpático?
Qual dos três escolheu esta imagem? Porquê?
etc.



Atributos Prototípicos como Critérios Intra-Categoriais e Inter-Categoriais

Intra-Categorial: Semelhança Familiar (Family Resemblance)

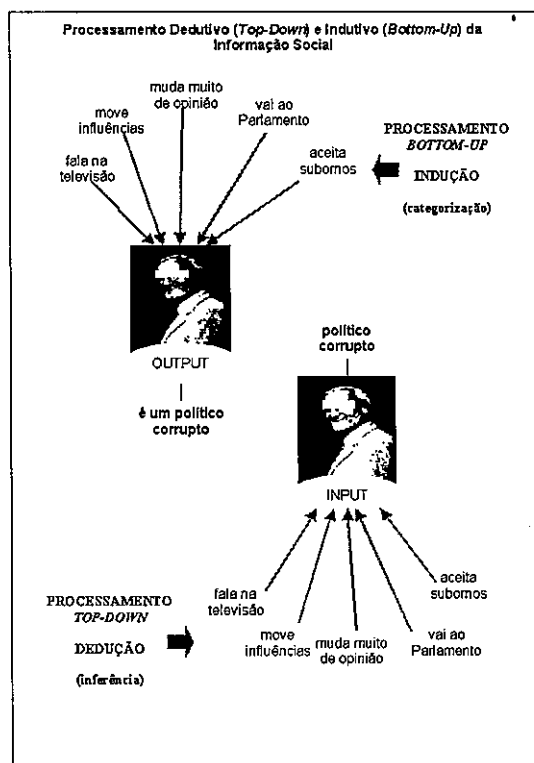
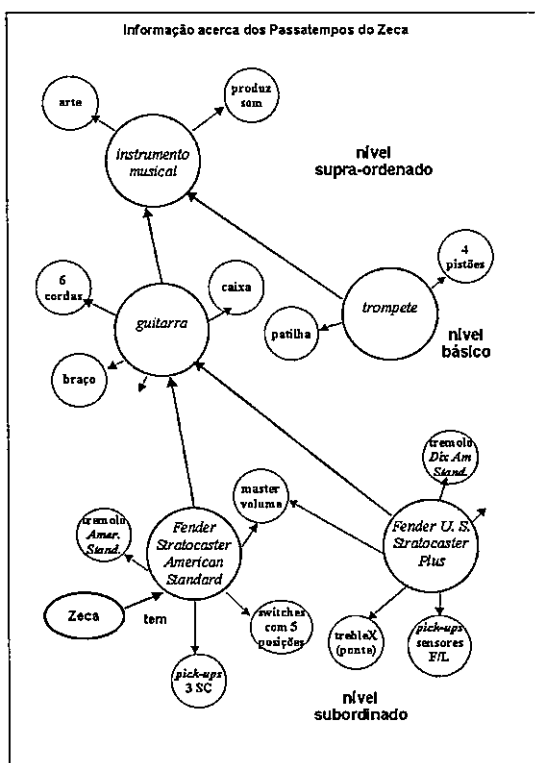
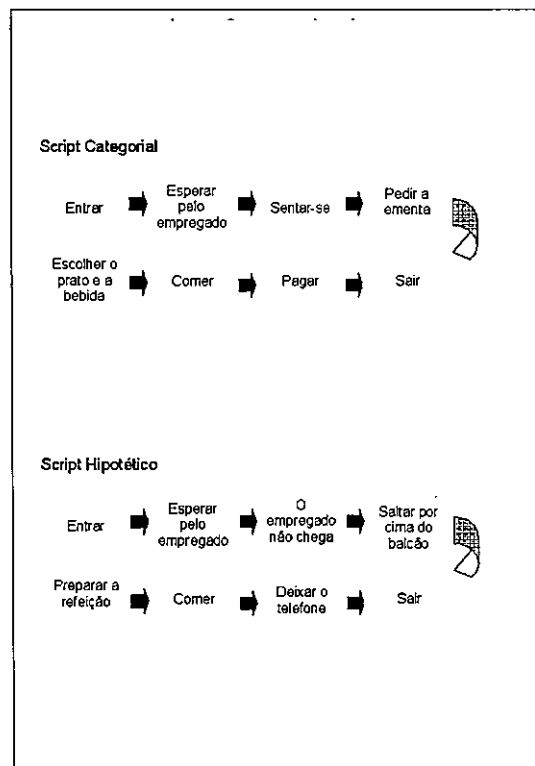
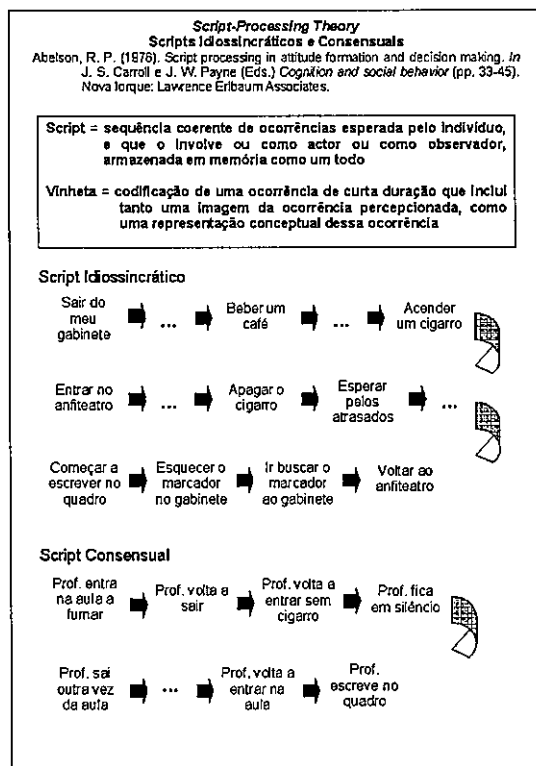


LULU JOCA NECAS

	LULU	JOCA	NECAS	
GOSTA DE ARTE	SIM	SIM	SIM	3
GOSTA DE LER	SIM			1
É GENEROSA	SIM		SIM	2
DESPORTISTA		SIM		1
GOSTA DE PINTAR		SIM	SIM	2
SEMELHANÇA	3+1+2=6	3+1+2=6	3+2+2=7	

Inter-Categorial: Validade dos Índices (Cue Validity)

	ARQUITECTURA			DESPORTO			
GOSTA DE ARTE	SIM	SIM	SIM	3	SIM		1 $\frac{3}{3+1} = 0.75$
GOSTA DE LER	SIM			1	SIM		1 $\frac{1}{1+1} = 0.50$
É GENEROSO	SIM		SIM	2	SIM	SIM	2 $\frac{2}{2+2} = 0.50$
DESPORTISTA		SIM		1	SIM	SIM	3 $\frac{1}{1+3} = 0.25$
GOSTA DE PINTAR		SIM	SIM	2	SIM		1 $\frac{2}{2+1} = 0.67$



AULA 10: COGNIÇÃO E EMOÇÃO

Na Aula 10, descrevemos os estudos sobre as emoções básicas e o seu carácter universal, apresentamos os modelos fisiológicos e os modelos cognitivos das emoções, terminando com a discussão do carácter social das emoções.

Sumário e Desenvolvimento

1. **esquemas e afectos:** emoções, preferências, avaliações e estados de humor; atributos cognitivos e atributos afectivos; expressões faciais e universalidade das emoções básicas

Na primeira secção procuramos explicar a forma como o advento da *cognição social* levou muitos investigadores a procurarem ultrapassar o carácter, que consideravam fluido, da explicação das distorções perceptivas e de julgamento baseada em motivações e valores, avançadas pelos psicólogos sociais do *New Look*. Estes investigadores esforçaram-se, assim, por levar as explicações de carácter cognitivo ao extremo possível, procurando pôr de parte os postulados motivacionais que haviam desempenhado um papel importante na perspectiva psicossocial dos anos 1950 e 1960. Esta ideia corresponde em grande parte ao objectivo da investigação sobre os processos heurísticos de julgamento que descrevemos anteriormente.

No início da década de 1980, observou-se um revivalismo dos modelos de carácter afectivo. Procuramos transmitir a ideia de que esse revivalismo é devido ao facto inegável de que a vida social e as interacções entre indivíduos não podem ser inteiramente compreendidas sem que a componente afectiva seja tomada em consideração (cf. por exemplo, Leventhal, 1974; Neisser, 1980). Mas procuramos igualmente levar os alunos a compreender que ele é também o produto da influência da nova perspectiva do processamento esquemático de informação e da aplicabilidade do constructo de “esquema” para explicar as emoções como mais uma forma de processamento de informação (Bower & Cohen, 1982; Fiske, 1982; Higgins, Kuiper & Olson, 1981; Linville, 1982).

Nesta secção do sumário, centramo-nos sobre os diferentes contributos da *cognição social* para a compreensão das emoções e dos seus correlatos cognitivos. Definimos noções associadas à designação geral de *afecto* (as emoções, os sentimentos, os estados de humor), e descrevemos algumas características específicas das emoções, nomeadamente a sua aparente universalidade (Izard, 1972; Schlosberg, 1952).

Bibliografia:

- Bower, G. & Cohen, P. (1982). Emotional influences in memory and thinking: data and theory. In M. Clark & S. Fiske (Eds.) *Affect and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fernandez-Dols, J. M. (1999). Emoción. In J. F. Morales, M. Moya, J. A. Pérez, I. Fernández, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, D. Páez & J. Marques (Eds). *Psicologia social* (2ª edição). Madrid: McGraw-Hill.
- Fiske, S. (1982). Schema-triggered affect: applications to social perception. In M. Clark & S. Fiske (Eds.) *Affect and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Higgins, E., Kuiper, N. & Olson, J. (1981). Social cognition: a need to get personal. In E. Higgins, C. Herman and M. Zanna (Eds.) *Social cognition: the Ontario symposium on personality and social psychology*, Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frijda, N. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Isen, A. N. (1984). Toward understanding the role of affect in social cognition. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.) *Handbook of social cognition*, Vol. 3. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- Leventhal, H. (1974). Emotions: a basic problem for social psychology. In C. Nemeth (Ed.) *Social psychology: classic and contemporary integrations*. Chicago: Rand McNally.
- Linville, P. (1982). Affective consequences of complexity regarding the self and others. In M. Clark and S. Fiske (Eds.) *Affect and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Neisser, U. (1980). On "social knowing". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 601-605.
- Schlosberg, H. (1952). The description of facial expressions in terms of two dimensions. *Journal of Experimental Psychology*, 44, 229-239.

2. teorias da determinação biológica das emoções: teoria de James-Lange; teoria do feedback facial; teoria visceromotora da eferência facial; teoria da "interface dura";

Nesta secção, começamos por fazer uma breve referência às teorias iniciais de James e de Cannon. James baseava-se na teoria de Darwin sobre a função adaptativa das emoções e a sua associação a expressões faciais distintas e universais, e propunha que as emoções correspondem a reacções fisiológicas nervosas e musculares, geradoras de mudanças corporais. A consciência de mudanças corporais específicas daria origem a emoções particulares associadas, portanto, a padrões fisiológico específicos. Cannon, por seu lado, defendia o inverso, propondo que o carácter difuso das sensações viscerais produzidas pelo sistema nervoso autónomo (a activação) não permitiria discernir fenomenologicamente as emoções, nem seria suficiente para explicar a riqueza das reacções emocionais, na ausência de controlo cognitivo. Após discutirmos com os alunos acerca da sua impressão sobre o carácter central ou periférico das emoções, passamos a descrever alguns modelos actuais.

Descrevemos os estudos de Ekman e colegas (Ekman, 1989) e de Izard (1992), acerca da identificação das emoções básicas (por exemplo, alegria, surpresa, tristeza, medo, nojo, ira), das quais são supostas decorrer outras emoções mais complexas, e da demonstração do carácter trans-cultural destas emoções. Descrevemos, em seguida, a perspectiva de Zajonc (1980), acerca da existência de atributos afectivos, não verbalizáveis, primários, automáticos e fluidos (que designou de *preferenda*), cujo funcionamento determinaria as cognições e os comportamentos. Descrevemos, finalmente três modelos periféricos das emoções: a "teoria do feedback facial" (Izard, 1971), a "teoria visceromotora da eferência facial" (Zajonc, 1998), e a "teoria da interface dura" (Zajonc, Pietromonaco & Bargh, 1982). Pelo próprio contexto geral desta parte do programa é, no entanto, às teorias centrais que devotamos maior atenção.

Bibliografia:

- Darwin, C. (1904). *The expression of emotions in man and animals*. Londres: Murray.
- Ekman, P. (1989). The argument and evidence about universals in facial expressions of emotions. In H. Wagner & A. S. R. Manstead (Eds.) *Handbook of social psychophysiology*. Chichester: Wiley.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. Nova Iorque: Appleton-Century Crofts.
- Izard, C. E. (1992). Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. *Psychological Review*, 99, 561-565.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zajonc, R. B. (1998). Emotions. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *Handbook of social psychology* (4ª edição, Vol. 1). Boston, MA: McGraw-Hill.

Zajonc, R. B., Pietromonaco, P. & Bargh, J. (1982). Independence and interaction effect in cognition. In M. S. Clark & S. T. Fiske (Eds.) *Affect and cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

3. teorias cognitivas das emoções: teoria de Cannon; primazia da cognição sobre o afecto; teoria da labilidade emocional e da comparação social; teoria da transferência de activação; teoria da "activação + cognição"

Apresentamos, em seguida, o argumento de base dos apologistas da perspectiva de Cannon (1927), que, como Lazarus (1984), argumentam que a emoção decorre da interpretação de estímulos internos ao organismo em termos da sua importância para o bem-estar pessoal. Apresentamos, neste contexto, os três modelos que, na actualidade melhor representam a abordagem cognitiva das emoções: a "teoria da activação + cognição" (Mandler, 1990), a "teoria da transferência activacional" (Zillman, 1983) e a "teoria da activação-cognição" (Schachter, 1964; Schachter & Singer, 1962; Schachter & Wheeler, 1962).

No quadro da teoria da activação + cognição, Mandler (1990) propõe que as situações produtoras de um bloqueamento da acção, ou de uma discrepância com as expectativas, geram um aumento de activação que vai intensificar a emoção presente nessas situações. Esse facto determinará no indivíduo a necessidade de interpretar a activação com vista ao controlo do comportamento. Essa interpretação corresponderá a uma emoção e desencadeará comportamentos consistentes com ela.

A teoria da transferência de activação (Zillman, 1983) propõe que as respostas do sistema nervoso simpático incluem uma componente motora caracterizada por reacções tais como as expressões faciais, uma componente excitatória, ou activacional, e uma componente experiencial, decorrente da interpretação das reacções motora e excitatória. A componente experiencial corresponde à interpretação da situação por parte do indivíduo. Como a activação tem decréscimo lento por comparação com a rapidez da sua interpretação cognitiva, o resíduo de activação produzida numa situação pode afectar a interpretação de uma situação subsequente. Esse resíduo irá, assim, interferir na interpretação desta última situação, intensificando a reacção emocional do indivíduo à nova situação. Um aspecto interessante na teoria da transferência de excitação é, assim, o facto de explicar como a activação gerada por factores "irrelevantes" pode intensificar reacções afectivas a estímulos salientes na mesma situação ou em situações posteriores. Procuramos, na aula, levar os alunos a reflectirem sobre exemplos da ocorrência deste processo.

Apesar de ser a mais antiga das três teorias cognitivas da emoção referidas neste sumário, a teoria de Schachter é na actualidade a que parece obter maior simpatia por parte dos psicólogos sociais (cf. Fernandez-Dols, 1999). O aspecto mais interessante desta teoria é propôr que as experiências emocionais se fundamentam directamente na informação proveniente do meio social. A teoria de Schachter (1964), inspirada na teoria da comparação social de Festinger (cf. Aulas 19-20), que apresentamos na terceira parte do programa, postula que o indivíduo está motivado para reduzir a incerteza decorrente da experiência de alterações viscerais intensas, e que na ausência de informação objectiva sobre essas alterações, procurará interpretá-las através de indícios situacionais significantes. O desencadeador primário da emoção é, assim, a activação fisiológica não-específica. Esta ideia é concordante com a teoria periférica de James quanto ao papel fundamental da activação fisiológica no despoletar da emoção. No entanto, a activação não é suficiente para produzir emoção, que só se verifica através da atribuição de uma etiqueta emocional ao estado de activação do organismo. Esta teoria permite integrar os domínios das emoções, da atribuição causal e da comparação social. É por essa razão que nos debruçaremos em maior

profundidade sobre ela e sobre alguns estudos empíricos que inspirou (Schachter & Singer, 1962; Valins, 1966, 1967; Valins & Nisbett, 1972), procurando levar os alunos a detectar a correspondência entre a teoria e aqueles domínios.

Bibliografia:

- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotion: a critical examination and alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Lazarus, R. S. (1984). On the primacy of cognition. *American Psychologist*, 39, 124-129.
- Mandler, G. (1990). A constructivist theory of emotion. In N. S. Stein, B. L. Leventhal & T. Trabasso (Eds.) *Psychological and biological approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olson, J. M. (1988). Misattribution, preparatory information, and speech anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 758-767.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional states. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 1. Nova Iorque: Academic Press.
- Schachter, S. & Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Schachter, S. & Wheeler, L. (1962). Epinephrine, chlorpromazine and amusement. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65, 121-128.
- Valins, S. (1966). Cognitive effects of false heart rate feedback. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 400-408.
- Valins, S. (1967). Emotionality and information concerning internal reactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 458-463.
- Valins, S. & Nisbett, R. E. (1972). Attribution processes in the development and treatment of emotional disorders. In E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins & B. Weiner (Eds.) *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, NJ: General learning Press.
- Zillman, D. (1983). Transfer of excitation in emotional behavior. In J. T. Cacioppo, R. E. Petty & D. Shapiro (Eds.) *Social psychology: a sourcebook*. Nova Iorque: Guilford Press.

4. matriz sócio-cultural das emoções: regras culturais de expressão emocional; emoções como *scripts* emocionais ou papéis sociais transitórios; emoções e envolvimento pessoal na cultura; emoções impulsivas, conflituosas e transcendentais; vergonha como controlo social e ira como defesa da reputação

Iniciamos a última secção do sumário discutindo a ideia de que, exceptuando a teoria da activação-cognição, que se situa a um nível de explicação interpessoal, as teorias fisiológicas e cognitivas das emoções têm um carácter intrapsíquico. Para complementarmos estas perspectivas, dedicamos a parte final do sumário à análise das emoções sob uma óptica sociocultural. Para alguns autores (por exemplo, Argyle, 1975; Gallois, 1993; Kraut & Johnson, 1979), as emoções, mesmo tendo origem inata, são, ainda assim, matizadas por regras culturais como, por exemplo, as que regulam a sua expressão. Averill (1979, 1980) aprofunda esta ideia, estabelecendo uma relação directa entre emoção e cultura, através da abordagem das emoções como papéis sociais transitórios, culturalmente específicos e tradutores de normas valorizadas nessa cultura. Adoptamos, como exemplos, a ira que pode traduzir adesão a uma norma de defesa pública do auto-conceito (por exemplo, após uma injúria), e a vergonha pode ser vista como um mecanismo de controlo social aplicado a comportamentos e a pensamentos contra-normativos (Gordon, 1992). Com base nestes exemplos, procuramos levar os alunos a discorrer sobre o carácter sócio-cultural das emoções. Insistimos sobre o facto de que o desempenho adequado de uma emoção requer socialização, identificação com um papel social determinante da experiência subjectiva de

intensidade emocional, e, em última análise, a participação do indivíduo como actor social nessa cultura.

Discutimos, finalmente, o contexto da construção cultural das emoções. Averill (1980) distingue entre emoções impulsivas (decorrentes apenas de uma activação fisiológica associada a factores inatos), emoções conflitivas (decorrentes do bloqueamento normativo de uma motivação individual), e emoções transcendentais (que traduzem um corte com as formas normativas de pensamento num dado contexto cultural). Parece-nos interessante salientar para os alunos que, por definição, é sobre as emoções impulsivas que se centram as teorias periféricas das emoções, tal como era sobre as emoções impulsivas que se centravam as teorias hereditaristas do comportamento social. Por seu lado, é sobre as emoções conflitivas que se centrava, por exemplo, a teoria de Freud e, em parte a de Adorno e colegas, relatadas também na primeira parte do programa. Finalmente, as emoções transcendentais que, provavelmente, estiveram associadas a algumas mudanças estruturais nos sistemas de crenças e de valores das sociedades, não parecem ter atraído tanta atenção por parte dos psicólogos sociais.

Bibliografia:

- Argyle, M. (1975). *Bodily communication*. Londres: Methuen.
- Averill, J. R. (1979). The functions of grief. In C. Izard (Ed.) *Emotions in Psychopathology*. Nova Iorque: Plenum Press.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.) *Emotion: theory, research, and experience (Vol.1)*. Nova Iorque: Academic Press.
- Gallois, C. (1993). The language and communication of emotion: interpersonal, intergroup, or universal. *American Behavioral Scientist*, 36, 309-338.
- Gordon, S. L. (1992) The sociology of sentiments and emotions. In M. Rosenberg & R. H. Turner (Eds.) *Social psychology: sociological perspectives*. Londres: Transaction.
- Kraut, R. E. & Johnson, R. E. (1979). Social and emotional messages of smiling: an ethological approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1539-1553.

Leituras Recomendadas aos Alunos

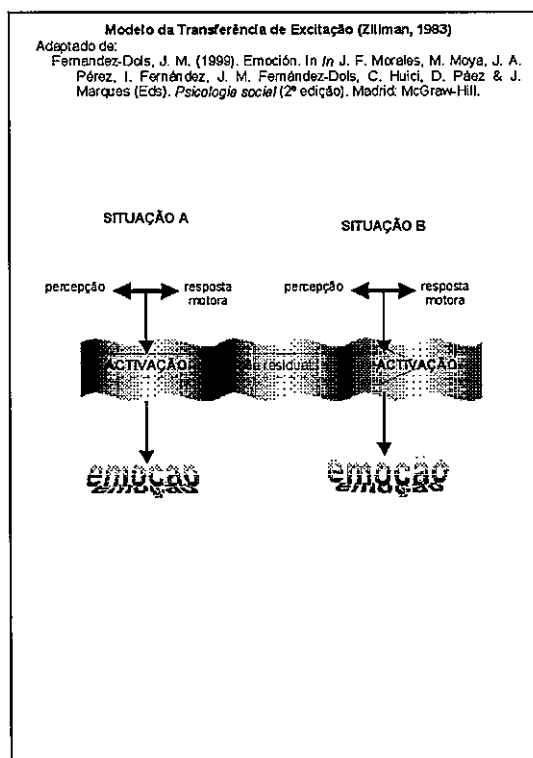
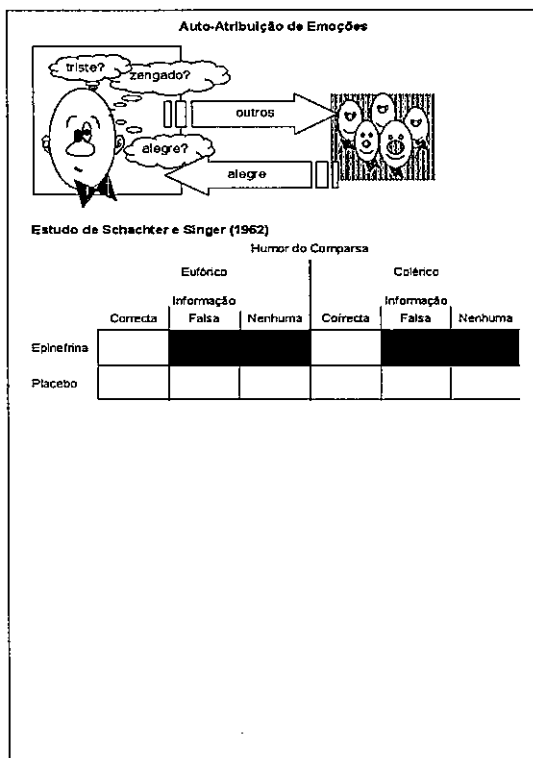
- Fernandez-Dols, J. M. (1999). Emoción. In J. F. Morales, M. Moya, J. A. Pérez, I. Fernández, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, D. Páez & J. Marques (Eds.). *Psicologia social* (2ª edição). Madrid: McGraw-Hill.
- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (cap. 10: *Affect and cognition*). Reading, Mass: Addison-Wesley.

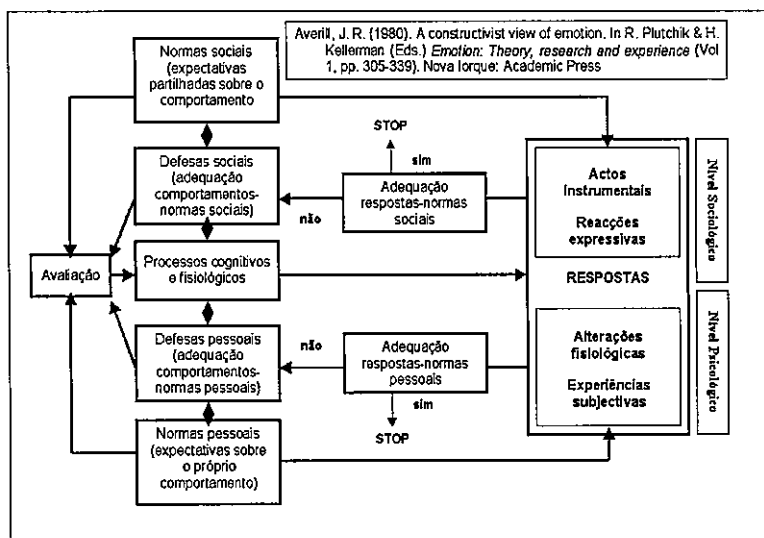
Conceitos-Chave

afecto	termo geral aplicado às emoções, sentimentos, e estados de humor
emoção	reação fisiológica, comportamental e/ou cognitiva portadora de uma valência positiva ou negativa, a pessoas ou acontecimentos relevantes, e que é acompanhada por uma sensação de prazer ou desprazer durante um período relativamente curto.
emoção básica	emoção inata partilhada por todos os seres humanos, independentemente da cultura
emoção conflitiva	emoção resultante do bloqueamento de uma emoção impulsiva por uma norma social

emoção impulsiva	resultado directo da activação fisiológica ou do instinto
emoção transcendental	emoção estável ou passageira, resultante do corte com os modos normais de pensamento, devido a factores externos (privação sensorial, meditação, drogas, contágio emocional, etc.)
preferenda	atributos gerais e difusos, não-verbalizáveis, tradutores de uma orientação afectiva pré-consciente em relação a um objecto
teoria da activação-cognição	ideia de que alterações viscerais intensas e difusas associadas a situações portadoras de significado geram interpretações cognitivas experienciadas como emoções
teoria da activação + cognição	ideia de que o bloqueamento de uma acção ou uma discrepância perceptual-cognitiva geram activação que é, depois, cognitivamente interpretada como uma emoção
teoria da eferência facial	ideia de que os movimentos dos músculos faciais controlam o afluxo de sangue ao cérebro e que esse afluxo a certas zonas produz emoções definidas
teoria do feedback facial	ideia de que os acontecimentos emocionais geram configurações musculares faciais inatas e que essas configurações transmitem ao cérebro informação sobre o estado emocional do indivíduo
teoria da interface dura	ideia de que as emoções se encontram armazenadas nos músculos, como representações periféricas de informação
transferência de excitação	ideia de que a activação gerada por um acontecimento se extingue gradualmente e que o seu resíduo pode ser associado a um acontecimento seguinte que é, assim, percebido como mais intenso do que é realmente

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico





Capítulo 3

Abordagens Cognitivas dos Domínios Tradicionais da Psicologia Social

AULAS 11-12: ESTEREÓTIPOS E ESQUEMAS SOCIAIS

Sumário e Desenvolvimento

1. perspectivas gerais sobre os estereótipos: abordagens sócio-cultural e cognitiva dos estereótipos; etnocentrismo; funções dos estereótipos na simplificação de informação e na legitimação das relações sociais; preconceito, categorização e discriminação social; "entitatividade", "nó de verdade" e contacto entre grupos; acentuação perceptiva, assimilação de valores, e procura de coerência

Iniciamos esta secção com a apresentação de diversas definições dos estereótipos, em função da sua ênfase em funções puramente cognitivas, ou também em funções sociais. Os estereótipos têm sido definidos como crenças acerca de grupos sociais, generalizadas de forma abusiva, relativamente consensuais, geralmente falsas, frequentemente acompanhadas por preconceitos, cuja função é legitimar as relações entre os grupos sociais (Allport, 1954). Outras definições acentuam a função dos estereótipos na organização psicológica do ambiente social à luz das crenças, das atitudes, dos objectivos e acções dos indivíduos, associada a um consenso acerca do valor atribuído aos grupos na sociedade. Neste sentido, os estereótipos têm sido também definidos como crenças ou esquemas, determinados unicamente por mecanismos cognitivos, que ocorrem no tratamento de informação acerca de pessoas e que representam o conhecimento, as crenças, e as expectativas de um indivíduo em relação aos membros de um grupo social.

Independentemente da tónica mais ou menos intrapsíquica das definições fornecidas, não é polémico definir os estereótipos como estruturas cognitivas que contêm conhecimentos e expectativas, e que determinam os julgamentos e avaliações, acerca de grupos humanos e dos seus membros (Hamilton & Trolier, 1986). É com base nesta definição que desenvolvemos a apresentação do estudo dos estereótipos

Nesta secção traçamos também um breve historial da investigação, e referimos os aspectos essenciais dos primeiros contributos no domínio (cf. por exemplo, Ashmore & Del Boca, 1981; Hamilton & Sherman, 1996; LeVine & Campbell, 1972; Miller, 1982; Stephan, 1989). No contexto da abordagem sociocultural dos estereótipos apresentamos a noção de “etnocentrismo” (Sumner, 1906) e descrevemos os estudos de Katz & Braly (1933, 1935). A noção de etnocentrismo encontra-se na raiz do estudo da percepção do exogrupo à luz de um essencialismo facilitador do preconceito e da discriminação. Os estudos de Katz e Braly permitem introduzir os estudantes às metodologias de investigação dos estereótipos e aos problemas teóricos decorrentes dessa definição, nomeadamente no que respeita à sua estrutura probabilística ou exemplar (cf. secção seguinte do sumário). Apresentamos igualmente a perspectiva de Campbell (1967; LeVine & Campbell, 1972) sobre o “nó de verdade” dos estereótipos. Este autor propôs que os estereótipos possuem uma componente “projectiva”, determinada pelas motivações dos observadores, distorções cognitivas, etc., e uma componente “verídica”, decorrente das informações obtidas nos contactos com os membros dos grupos estereotipados e que traduzem efectivamente os papéis desempenhados pelos diferentes grupos na sociedade. Este modelo encontra-se na origem dos estudos acerca dos efeitos do contacto intergrupar na atenuação dos estereótipos e dos preconceitos e também no do estudo das percepções de homogeneidade relativa do exogrupo, de que falaremos nas secções seguintes.

Apresentamos igualmente a perspectiva de Lippmann (1922), considerada como uma das bases da abordagem cognitiva dos estereótipos. Para Lippmann, os estereótipos seriam uma das componentes do que designou de “pseudo-ambiente”. Com este termo, Lippmann referia-se a uma interface cognitiva entre as propriedades do ambiente social e o conhecimento possuído pelo indivíduo acerca desse ambiente. Segundo este autor, os estereótipos desempenhariam funções de selecção de informação, de defesa do auto-conceito, e de definição da posição individual no contexto das relações sociais. Esta ideia é consistente com a perspectiva de Gordon Allport (1954), que propunha que os estereótipos simplificam e organizam a experiência, e justificam e racionalizam as relações sociais.

O enfoque cognitivo do estudo dos estereótipos cimentou-se, no entanto, com a perspectiva de Tajfel (1969) acerca dos processos de acentuação perceptiva, assimilação de valores sociais, e procura de coerência, na construção de representações cognitivas dos grupos sociais. Esta perspectiva deu origem à abordagem da identificação social (Tajfel, 1978; Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987). Neste contexto, referimos o continuum proposto por Tajfel (1978) entre percepções interpessoais e percepções intergrupais, o processo de auto-estereotipia discutido por Turner (1982; Brown & Turner, 1981), e o princípio do metacontraste, proposto por Turner e colegas (1987). A abordagem da identificação social é complementada na terceira parte do programa relativamente às consequências sócio-cognitivas e comportamentais destes processos (Aulas 17-18).

Bibliografia:

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Ashmore, R. & Del Boca, F. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D. Hamilton (Ed.) *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Campbell, D. T. (1958). Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities. *Behavioral Science*, 3, 14-25.
- Campbell, D. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*, 22, 817-829.

- Hamilton, D. L. & Trier, T. K. (1986). Stereotypes and stereotyping: an overview of the cognitive approach. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.) *Prejudice, discrimination, and racism*. Nova Iorque: Academic Press.
- Hamilton, D. L. & Sherman, J. W. (1994). Stereotypes. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.) *Handbook of Social Cognition* (2ª edição), Vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hamilton, D. L., Sherman, S. J. & Lickel, B. (1998). Perceiving social groups: the importance of the entitativity continuum. In C. Sedikides, J. Schopler & C. A. Insko (Eds.) *Intergroup cognition and intergroup behavior*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Johnson, N., Middleton, M. & Tajfel, H. (1970). The relationship between children's preferences for and knowledge about other nations. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 232-240.
- Katz, D. & Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 436-439.
- Katz, D. & Braly, K. (1935). Racial prejudice and racial stereotypes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 30, 175-193.
- LeVine, R. & Campbell, D. (1972). *Ethnocentrism: theories of conflict, ethnic attitudes and group behavior*. Nova Iorque: Wiley.
- Lippman, W. (1922). *Public opinion*. Nova Iorque: Harcourt Brace.
- Miller, A. (1982). Historical and contemporary perspectives on stereotyping. In A. Miller (Ed.) *In the eye of the beholder: contemporary issues in stereotyping*. Nova Iorque: Praeger.
- Sherman, S. J., Hamilton, D. L. & Lewis, A. C. (1999). Perceived entitativity and the social identity value of group memberships. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.) *Social identity and social cognition*. Oxford: Blackwell.
- Stephan, W.G. (1989). A cognitive approach to stereotyping. In D. Bar-Tal, C.F. Graumann, A.W. Kruglanski & W. Stroebe (Eds.) *Stereotyping and prejudice*. Londres: Springer-Verlag.
- Sumner, W. G. (1906). *Folkways*. Boston, MA: Ginn.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- Tajfel, H., Nemeth, C., Jahoda, G., Campbell, J. & Johnson, N. (1970). The development of children's preference for their own country. *International Journal of Psychology*, 5, 245-253.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Londres: Blackwell.

2. estereótipos e processamento de informação: estereótipos como consequência da sobrecarga de informação, de correlações ilusórias e de expectativas sobre os indivíduos; hipótese da homogeneidade do exogrupo; modelos cognitivos da inclusão categorial em estereótipos; modelos probabilísticos, modelos exemplares, e modelos dualísticos; adequação comparativa, adequação normativa e o princípio do metacontraste

Analizamos aqui as explicações baseadas no processamento de informação propostas na literatura sobre a formação de estereótipos e sua aplicação no julgamento social. Referimos os modelos da "sobrecarga de informação" (Rothbart, 1981; Taylor, 1981), da "correlação ilusória" (Hamilton, 1979; Hamilton & Gifford, 1976; Hamilton & Sherman, 1989) e do enviesamentos na selecção e codificação da informação à luz das expectativas dos indivíduos (Cohen, 1981; Dienstbier, 1972; Snyder, 1981; Snyder & Uranowitz, 1978). Debruçamo-nos, em seguida sobre as consequências desses processos na organização cognitiva dos estereótipos e nos julgamentos sobre os seus membros, no contexto da hipótese da homogeneidade do exogrupo (Quattrone, 1986; Quattrone & Jones, 1980).

Com base nos modelos da organização cognitiva apresentados na Aula 9 (cognição: princípios básicos), referimos, em primeiro lugar os resultados de estudos da organização probabilística de informação sobre os grupos (Brewer, Dull & Lui, 1981; Deaux, Winton, Crowley & Lewis, 1985; Devine & Baker, 1991). Referimos, em seguida, dois modelos baseados na organização da memória sobre grupos em termos exemplares: o modelo da *familiaridade diferencial* (Linville, Fisher & Salovey, 1989) e o modelo da *predição dualística* (Kashima e Kashima, 1993). Linville e colegas propõem que os julgamentos acerca da homogeneidade de um grupo decorrem da inferência acerca da variabilidade e diferenciação interna nesse grupo a partir da totalidade dos exemplares representados em memória. Kashima e Kashima propõem que os julgamentos sobre a variabilidade de um grupo resultam do conjunto das semelhanças e diferenças entre os exemplares activados num dado momento. Estes dois modelos são interessantes na medida em que permitem contrastar uma perspectiva dos estereótipos relativamente estável e decorrente da acumulação de experiências do indivíduo com os membros do grupo estereotipado (Linville, Fisher & Salovey, 1989) com uma perspectiva mais dinâmica, que explica esses julgamentos com base na acessibilidade diferencial de alguns exemplares e dos seus atributos, em função da situação concreta do julgamento. Terminamos esta secção com a apresentação das perspectivas dualísticas (compostas simultaneamente por abstrações e exemplares) sobre as representações cognitivas dos grupos e dos factores determinantes da aplicação de exemplares ou abstrações na codificação de informação estereotípica e no julgamento dos membros desses grupos (Park, Judd & Ryan, 1990; Smith & Zarate, 1990).

Bibliografia:

- Brewer, M. B., Dull, V. & Lui, L. (1981). Perceptions of the elderly: stereotypes and prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 656-670.
- Cohen, C. (1981). Person categories and social perception: testing some boundaries of processing effects of prior knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 441-452.
- Darley, J. & Gross, P. (1983). A hypothesis-confirming bias in labeling effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 20-33.
- Deaux, K., Winton, W., Crowley, M. & Lewis, L. L. (1985). Level of categorization and content of gender stereotypes. *Social Cognition*, 3, 145-167.
- Devine, P. G. & Baker, S. M. (1991). Measurement of racial stereotype subtyping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 44-50.
- Dienstbier, R. (1972). A modified belief theory of prejudice emphasizing the mutual causality of racial prejudice and anticipated belief differences. *Psychological Review*, 79, 146-140.
- Hamilton, D.L. (1979). A cognitive attributional analysis of stereotyping. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Nova Iorque: Academic Press.
- Hamilton, D.L. & Gifford, R.K. (1976). Illusory correlation in interpersonal personal perception: a cognitive basis of stereotypic judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, 92-107.
- Hamilton, D.L. & Sherman, J.W. (1989). Illusory correlations: implications for stereotype theory and research. In D. Bar-Tal, C.F. Graumann, A.W. Kruglanski & W. Stroebe (Eds.) *Stereotyping and prejudice: changing conceptions*. Nova Iorque: Springer-Verlag.
- Hogg, M. A. & Abrams, D. (1999). Social identity and social cognition: historical background and current trends. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.) *Social identity and social cognition*. Oxford Blackwell.
- Jussim, L. & Fleming, C. (1996). Self-fulfilling prophecies and the maintenance of social stereotypes: the role of dyadic interactions and social forces. In C. N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.) *Stereotypes and stereotyping*. Londres: The Guilford Press.

- Kashima, E. S. & Kashima, Y. (1993). Perceptions of general variability of social groups. *Social Cognition*, 11, 1-21.
- Linville, P. W., Fischer, G. W. & Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members: empirical evidence and a computer simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 165-188.
- Park, B. & Hastie, R. (1987). Perception of variability in category development: instance-versus abstraction-based stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 621-635.
- Park, B., Judd, C. M. & Ryan, C. S. (1991). Social categorization and the representation of variability information. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.) *European Review of Social Psychology*, 2, 211-245.
- Quattrone, G. A. (1986). On the perception of a group's variability. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.) *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson-Hall Publishers.
- Quattrone, G. A. & Jones, E. E. (1980). The perception of variability within in-groups and out-groups: implications for the law of small numbers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 141-152.
- Rothbart, M. (1981). Memory processes and social beliefs. In D. Hamilton (Ed.) *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith, E. R. & Zarate, M. A. (1990). Exemplar and prototype use in social categorization. *Social Cognition*, 8, 243-262.
- Snyder, M. (1981). On the self-perpetuating nature of social stereotypes. In D. L. Hamilton (Ed.) *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Snyder, M. & Uranowitz, S. (1978). Reconstructing the past: some cognitive consequences of person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 941-950.
- Taylor, S. (1981). A categorization approach to stereotyping. In D. Hamilton (Ed.) *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Londres: Blackwell.

3. preconceito, contacto intergrupar e mudança dos estereótipos: processos cognitivos de mudança dos estereótipos; modelos da “conversão”, “contabilidade” e “subtipagem” ; efeitos do contacto entre grupos; factores determinantes da eficácia da integração (poder real e poder atribuído aos grupos, igualdade de estatuto, interdependência cooperativa, exposição a informação inconsistente com o estereótipo; formas subtis de racismo

Procuramos ilustrar as implicações dos modelos apresentados na secção anterior para a análise do preconceito, das formas subtis através das quais se manifesta, e, da sua atenuação (Banaji & Greenwald, 1994; Devine, Monteith, Zuwerink & Elliot, 1991; Dovidio & Gaertner, 1986; Kinder & Sears, 1981). Na transição entre a secção anterior e esta, referimos os estudos sobre o processo de mudança de estereótipos, nomeadamente, os modelos da “conversão”, da “subtipagem” e da “contabilidade” (Rothbart, 1981; Hewstone, 1989, 1994; Weber & Crocker, 1983; Wilder, 1986). Procuramos, então, articular a mudança cognitiva dos estereótipos com o estudo das condições reais do contacto intergrupar, intensificadoras ou enfraquecedoras do preconceito (Amir, 1976; Hewstone & Brown, 1989; Brewer & Miller 1984; Pettigrew, 1998; Stephan & Stephan, 1984). Discutimos, finalmente o impacto das normas sociais anti-discriminatórias sobre as novas formas de manifestação do preconceito (Banaji & Greenwald, 1994; Devine, Monteith, Zuwerink & Elliot, 1991; Dovidio & Gaertner, 1986; Kinder & Sears, 1981; Milner, 1981) . Apresentamos igualmente, o “modelo da dissociação” (Gaertner & Dovidio, 1986), que trata da forma como os indivíduos gerem cognitivamente o conflito entre preconceitos inconscientes, adquiridos na infância, e crenças sociais igualitárias construídas em estádios posteriores do desenvolvimento.

Bibliografia:

- Amir, Y. (1976). The role of intergroup contact in change of prejudice and ethnic relations. In P. A. Katz (Ed.) *Towards the elimination of racism*. Nova Iorque: Pergamon Press.
- Banaji, M. R. & Greenwald, A. G. (1994). Implicit stereotyping and prejudice. In M. P. Zanna & J. M. Olson (Eds.) *The psychology of prejudice: the Ontario symposium*, Vol. 7. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brewer, M. B. & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.) *Groups in contact: the psychology of desegregation*. Nova Iorque: Academic Press.
- Devine, P. G., Monteith, M. J., Zuwerink, J. R. & Elliot, A. (1991). Prejudice with and without compunction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 817-830.
- Dovidio, J. F. & Gaertner, S. L. (1986). *Prejudice, discrimination and racism*. Nova Iorque: Academic Press.
- Hewstone, M. (1989). Changing stereotypes with disconfirming information. In D. Bar-Tal, C.F. Graumann, A.W. Kruglanski & W. Stroebe (Eds.) *Stereotyping and prejudice*. Londres: Springer-Verlag.
- Hewstone, M. (1994). Revision and change of stereotypic beliefs: in search of the elusive subtyping model. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.) *European Review of Social Psychology*, Vol. 5. Nova Iorque: John Wiley and Sons.
- Hewstone, M. & Brown, R. J. (Eds) (1986). *Contact and conflict in intergroup encounters*. Oxford: Blackwell.
- Kinder, D. R. & Sears, D. O. (1981). Prejudice and politics: symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 414-431.
- Milner, D. (1981). Racial prejudice. In J. Turner & H. Giles (Eds.) *Interpersonal and intergroup behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Pettigrew, T.F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Rothbart, M. (1981). Memory processes and social beliefs. In D. Hamilton (Ed.) *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stephan G. W. & Stephan, C. W. (1984). The role of ignorance in intergroup relations. In N. Miller & M. B. Brewer (Eds.) *Groups in contact: the psychology of desegregation*. Londres: Academic Press.
- Weber, R. & Crocker, J. (1983). Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 961-967.
- Wilder, D. A. (1986). Social categorization: implications for creation and reduction of intergroup bias. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 19. Nova Iorque: Academic Press.

4. identidade social e percepções de homogeneidade dos grupos grupos majoritários e grupos minoritários; grupos-colecção e grupos-agregado; modelo da distintividade ótima

Na última secção do sumário, debruçamo-nos sobre as perspectivas dos estereótipos baseadas, directa ou indirectamente, na perspectiva de Tajfel, a que fizemos referencia na primeira secção. Discorremos, com base na teoria da auto-categorização, já focada, sobre os antecedentes motivacionais (clareza da identidade social) e cognitivos (adequação comparativa da configuração de estimulação ambiental e acessibilidade cognitiva de categorias relevantes) dos estereótipos e, mais concretamente, da operação do princípio do metac contraste.

Outros modelos, baseados também na teoria da identidade social propõem que, em certos contextos, os indivíduos podem perceber uma maior diferenciação exogrupal do que endogrupal. De entre estes, distinguimos o "modelo da distintividade ótima" (Brewer, 1993), que propõe que os indivíduos procuram negociar uma motivação para a assimilação

endogrupal com uma motivação para uma identidade pessoal distinta, que os leva a julgar o endogrupo como mais heterogéneo do que o exogrupo.

Finalmente, contrastamos as perspectivas da homogeneidade do exogrupo baseadas no processamento de informação com as perspectivas centradas nos efeitos das inserções sociais dos indivíduos e dos grupos. No contexto destas últimas perspectivas, referimos os estudos de Lorenzi-Cioldi (1988), acerca das implicações das diferenças de estatuto na percepção de homogeneidade grupal. Segundo estes estudos, os membros de grupos de estatuto dominado tendem a ver o endogrupo como um todo indiferenciado, enquanto que os membros de grupos de estatuto dominante tendem a preservar a sua individualidade no seio do grupo. Simon e colegas (Simon & Brown, 1987) apresentam uma perspectiva semelhante, insistindo sobre o papel da proporção numérica minoritária do endogrupo na percepção de uma maior homogeneidade endogrupal. Em ambos os casos, a percepção de uma maior homogeneidade endogrupal preencheria uma função de defesa da identidade social, ameaçada por um estatuto baixo ou por uma relação numérica minoritária em relação ao exogrupo. É este o último tópico do sumário sobre estereótipos, que aproveitaremos para, de novo, contrastar uma perspectiva ancorada na dinâmica social com a perspectiva mais tradicional, fundamentada exclusivamente em conceitos de carácter informacional.

Bibliografia:

- Brewer, M. B. (1993). The role of distinctiveness in social identity and group behaviour. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.) *Group motivation: social psychological perspectives*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Park, B., Judd, C. M. & Ryan, C. S. (1991). Social categorization and the representation of variability information. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.) *European Review of Social Psychology*, 2, 211-245.
- Simon, B. & Brown, R. (1987). Perceived intragroup homogeneity in minority-majority contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 703-711.

Leituras Recomendadas aos Alunos

- Abrams, D. & Hogg, M. A. (1990). An introduction to the social identity approach. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.) *Social identity theory: constructive and critical advances*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Hamilton, D. L. & Sherman, J. W. (1994). Stereotypes. In R. S. Wyer & T. K. Srull (Eds.) *Handbook of social cognition* (2ª edição), Vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Huici, C. & Moya, M. (1994). Procesos de inferencia y estereotipos. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernandez Dols, C. Huici, J. M. Marques, D. Paez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicologia social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Marques, J. M. (1990) The black sheep effect: outgroup homogeneity as a social comparison process. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.) *Social identity theory: constructive and critical advances*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Marques, J. M. & Paez, D. (no prelo). Estereótipos. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.

Conceitos-Chave

acentuação perceptiva	exagero das semelhanças entre membros da mesma categoria e das diferenças entre membros de categorias diferentes
auto-estereotipia	processo através do qual o indivíduo se vê a si próprio como partilhando todas as características do endogrupo e negligencia todas as suas características idiossincráticas
contabilidade	ideia de que os estereótipos mudam em função do armazenamento sistemático de informação que os contradiz
conversão	mudança repentina de um estereótipo em função de informação que o contradiz
correlação ilusória	exagero da associação de dois estímulos com base na sua frequência relativa, na sua saliência perceptiva ou na crença dessa associação
discriminação invertida	tratamento exageradamente favorável de um grupo discriminado ou de um dos seus membros para demonstrar de que não se discrimina esse grupo
entitatividade	percepção de grupalidade, ou do grupo como um corpo unitário
etnocentrismo	visão do mundo ancorada nos hábitos e tradições do endogrupo e avaliação de outros grupos utilizando os primeiros como quadro de referência
estereótipo	imagem partilhada e simplificada acerca de um grupo social e dos seus membros. Teoria implícita de personalidade aplicada a um grupo social
favoritismo endogrupal	preferência pelas pessoas, normas e produtos do endogrupo em comparação com o exogrupo
hipótese do contacto	ideia de que o contacto entre membros de grupos diferentes em condições de igualdade de estatuto, de cooperação e de suporte social para a integração diminui o preconceito e a discriminação social
metacontraste	processo através do qual os indivíduos determinam se, em média, existem maiores semelhanças intragrupais do que intergrupais
modelo da distintividade óptima	ideia de que os indivíduos tentam equilibrar duas motivações em conflito: inclusividade enquanto assimilação ao endogrupo, e individualidade enquanto separação do grupo
modelo dualista	modelo da homogeneidade do exogrupo segundo o qual as representações cognitivas dos grupos podem incluir simultaneamente exemplares e abstrações
modelo da familiaridade diferencial	modelo da homogeneidade do exogrupo segundo o qual os indivíduos representam o endogrupo em termos de um maior número de exemplares do que o exogrupo
nó de verdade	ideia de que os estereótipos traduzem em parte as características dos grupos e reflectem as suas relações com outros grupos
personalidade autoritária	conjunto de atitudes e características pessoais (hostilidade latente, deferência para com a autoridade, maniqueísmo, etc.) que co-ocorre com o preconceito (racismo, sexismo, xenofobia, etc.)
preconceito	atitude desfavorável em relação a um grupo social e aos seus membros

- racismo subtil

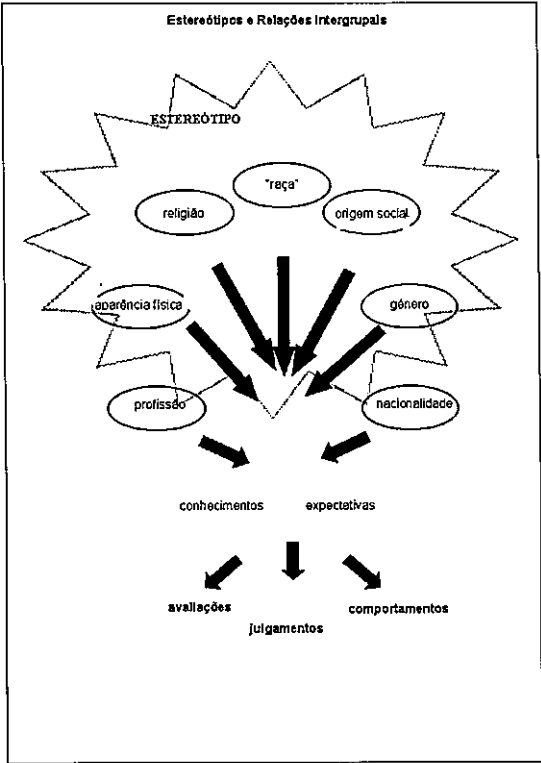
ideia de que os indivíduos são socializados inconscientemente com atitudes racistas, embora rejeitem essas atitudes conscientemente
- subtipagem

sub-divisão de um estereótipo após o encontro repetido com casos que informam esse estereótipo
- teoria da auto-categorização

teoria decorrente da teoria da identidade social acerca de como processo de auto-inclusão num grupo produz a identidade social, os esterótipos e os comportamentos intergrupais
- tokenismo

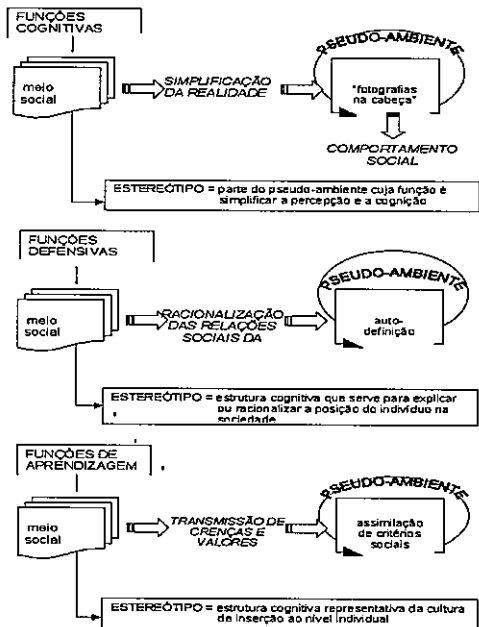
manifestação de um comportamento não-racista ou não-sexista com consequências negligenciáveis, que permite legitimar o racismo ou o sexismo em assuntos importantes

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico



Perspectivas Psicodinâmica, Socio-Cultural e Cognitiva dos Estereótipos			
	Psicodinâmica	Socio-Cultural	Cognitiva
NATUREZA DO INDIVÍDUO NA SOCIEDADE	o pensamento e o comportamento social são determinados por pulsões agressivas e sexuais e pelos conflitos infantis delas derivados	internalização de valores e normas sociais e procura de aprovação social através da conformidade com esses valores e normas	os indivíduos são processadores ativos de informação, que procuram compreender o mundo social
FUNÇÕES PSICOLÓGICAS DOS ESTEREÓTIPOS	redução de tensões geradas pelos conflitos intrapsíquicos resultantes do confronto entre as pulsões agressivas e o superego	descrição de "natureza" dos grupos sociais e dos comportamentos esperados dos seus membros	simplificação e compreensão do mundo social e adoção do comportamento à luz das representações assim construídas
FUNÇÕES SOCIAIS DOS ESTEREÓTIPOS	mecanismos de defesa, que contribuem para projectar as pulsões destrutivas para o exterior do grupo	manutenção ou mudança das normas sociais e das relações funcionais entre os grupos	determinação dos comportamentos sociais e das relações entre grupos
INTERESSES DA INVESTIGAÇÃO	etologia do preconceito e dos processos psicológicos que lhe estão associados, enquanto componentes de uma síndrome psicológica	conteúdo dos estereótipos e construção de crenças recíprocas em função das relações objectivas entre grupos sociais	processos e estruturas cognitivas geradoras de julgamentos e percepções estereotipadas e de comportamentos discriminatórios

Estereótipos, Relações Intergrupais e Discriminação Social Walter Lippman (1922). *Public Opinion*



Estereótipos, Relações Intergrupais e Discriminação Social do preconceito...



As raças primárias são as que [...] tiveram no período vizinho de animalidade, que atravessaram os nossos antepassados de idade de pedra [...] Adiante das raças primárias encontram-se as raças inferiores, representadas pelos negros. Eles conseguem uma civilização rudimentar, mas apenas rudimentar. Nunca poderão ultrapassar formas de civilização plenamente humanas [...]. Nas raças médias, classificamos os chineses, os mongóis e os povos semitas [...] os tipos de civilização elevados que só os povos europeus conseguiram ultrapassar" (p. 35-40).

Nas raças mais inteligentes como os persas, há uma proporção notável de mulheres cujos cérebros se aproximam mais [...] dos cérebros dos homens do que dos cérebros do sexo masculino mais desenvolvidos [...]. Todos os psicólogos que estudaram a inteligência das mulheres [...] concordam hoje que elas representam as formas mais inferiores de evolução e estão muito mais próximas das crianças e dos selvagens do que do homem adulto civilizado [...]. É impossível que as mulheres possam participar na vida dos homens, mas para se deparar com as mulheres como "selvagens" de uma civilização que se desenvolveu, é preciso olhar para elas com um olhar de desconfiança e de horror" (p. 121-122).



...à discriminação

"É portanto com razão que os povos que atingiram um alto grau de civilização evitaram cuidadosamente de se misturar com estrangeiros. Sem o admirável regime das castas, o pequeno punhado de Arianos que invadiu a Índia há três mil anos, ter-se-ia rapidamente esogado na multidão imensa de populações negras que os cercava por todos os lados, e nenhuma, e nenhuma civilização teria nascido no solo da grande península."

Le Bon, G. (1895/1927). *Les psychologies de l'évolution des peuples*. Paris: Félix Alcan. (p.61)

"Há muito que é reconhecida a taxa de reprodução imensamente elevada nos imbecis[...]. Este fenómeno conduz ao facto de que o material humano socialmente inferior se torna capaz de penetrar e por fim de aniquilar a parte sã da nação. É preciso que uma selecção com base em critérios de tenacidade, heroísmo, utilidade social [...] seja realizada por uma qualquer instituição humana se não quizermos que, na ausência de um factor de selecção, a humanidade seja aniquilada por uma degenerescência [...]. A Idéia racial que fundamenta o nosso Estado já permitiu avançar muito neste aspecto."

K. Lorenz (1940). Citado por Di Giacomo, J. P. (1995). *Emergence et développement de la Psychologie Sociale*. Université de Lille 3.

"Chegámos à questão: o que fazer com as mulheres e as crianças? Aqui, decidi encontrar uma solução clara. Não se justificava exterminar os homens - ou seja, matá-los ou mandá-los matar - e deixar crescer outros que se vingassem nos nossos filhos ou netos. Tinha que ser tomada a difícil decisão de fazer este povo desaparecer da face da terra."

Heinrich Himmler, Discurso em Posen, 6 de Outubro de 1943

(discriminação)

COMPORTAMENTOS VERBAIS E NÃO-VERBAIS DISCRIMINATÓRIOS CONTRA UM INDIVÍDUO OU UM GRUPO, BASEADOS EXCLUSIVAMENTE NO FACTO DE PERTENCEREM A UM GRUPO

Distância Social (Bogardus, 1925)

Exemplo de uma escala de Distância Social

1. casar-me-ia com um(a) Marciano(a)
2. não me importava de ter amigos Marcianos
3. não me importava de ter colegas de trabalho Marcianos
4. não me importava de ter vizinhos Marcianos
5. escolheria apenas falar a um Marciano
6. escolheria que os Marcianos visitassem o meu planeta
7. expulsaria os Marcianos do meu planeta

distância social

Questão 1:

"A maioria das residências universitárias neste campus tem 5 quartos. Se, para o ano, tivesse que partilhar uma dessas residências com 4 outros estudantes provenientes, cada um, de uma região diferente do mundo, que nacionalidades escolheria e que nacionalidade em primeiro lugar (= 2)? Em segundo lugar (= 1)? Em terceiro lugar (= 1)? Em último lugar (= 2)?".

Questão 2:

"Qual o grau de semelhança entre os estudantes do seu país e os estudantes de cada uma dessas regiões? (1="totalmente diferentes"; 7="totalmente semelhantes")"

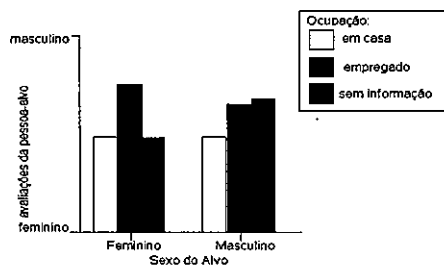
	Região	Preferência	Semelhança
Atracção ↑ ↓ Rejeição	Europa Central	1.91	6.50
	América do Norte	1.89	5.43
	Europa Meridional	1.57	5.14
	América do Sul	1.33	3.69
	África Central	-0.06	3.03
	África do Norte	-2.42	2.64
$r = 0.82$			

Outras Manifestações do Preconceito

Sexismo

Avaliação de uma pessoa em função do sexo e da ocupação

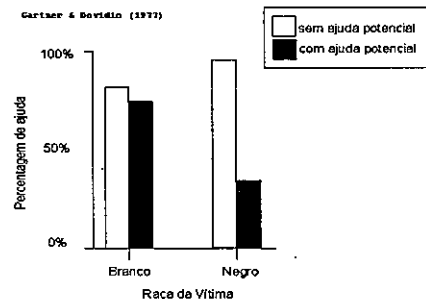
Engly & Stetson (1964)



Racismo

Avaliação de uma pessoa em função da raça dessa pessoa e da presença de ajuda potencial

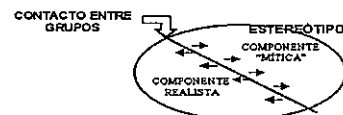
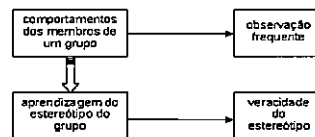
Gartner & Davidin (1977)



O "Nó de Verdade" dos Estereótipos

Fishman, J. A. (1956). An examination of the process and function of social stereotyping. *Journal of Social Psychology*, 43, 27-64.

Campbell, D. T. (1957). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*, 22, 817-829.

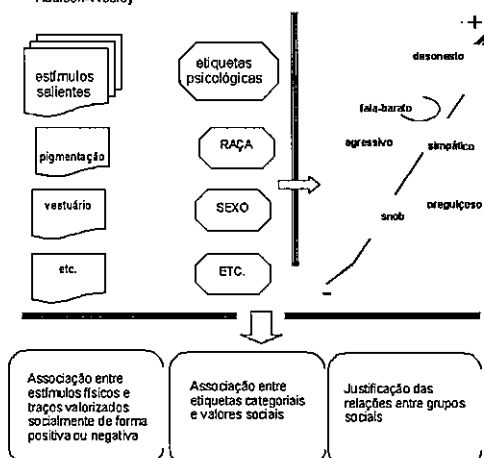


RAZÕES PARA A FALSIDADE DOS ESTEREÓTIPOS:

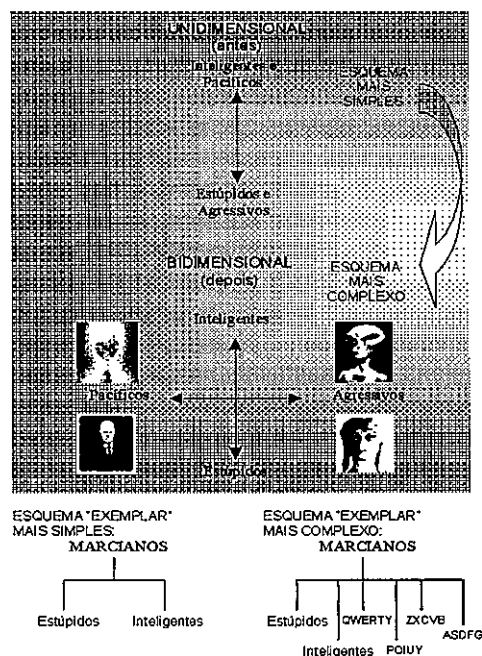
1. hábitos, grupos de referência, estados emocionais, etc. do observador
2. crença do observador na validade intrínseca dos seus estereótipos
3. dificuldade de detecção das diferenças intra-grupais e das semelhanças inter-grupais
4. tendência para explicar as diferenças inter-grupais em termos disposicionais e não em função de factores ambientais e situacionais
5. necessidade de justificação de sentimentos hostis em relação aos grupos estereotipados

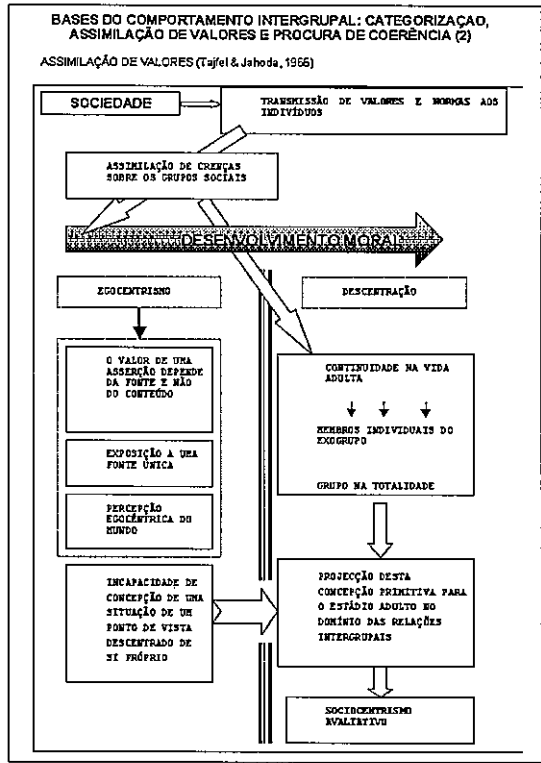
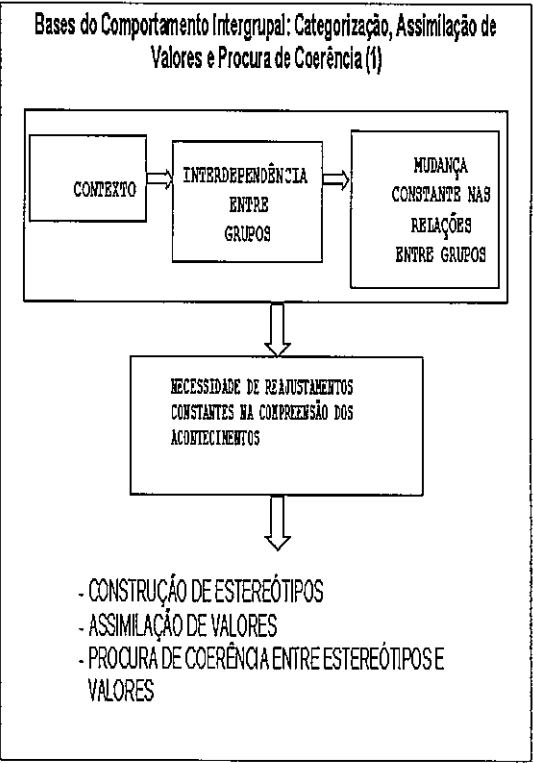
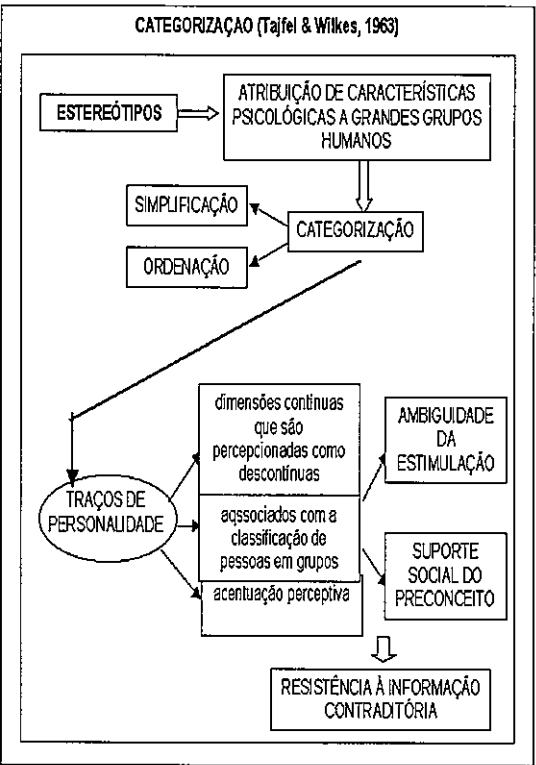
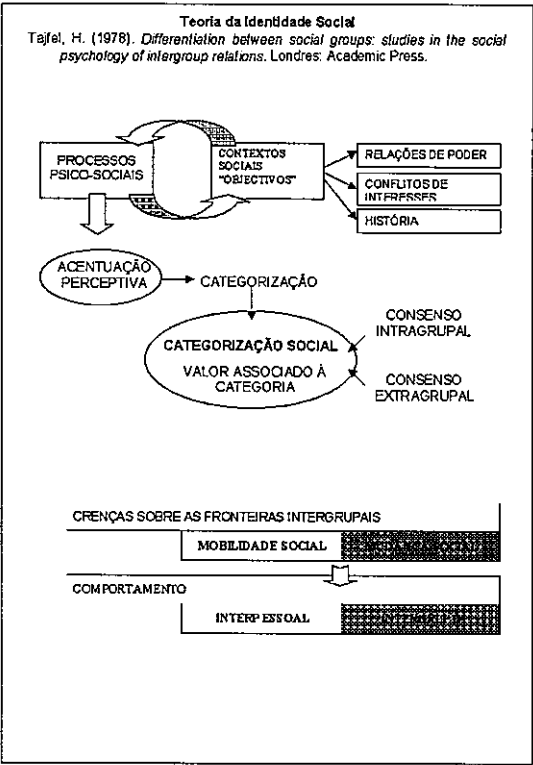
Gênese Cognitiva dos Estereótipos e dos Preconceitos

Allport, G. W. (1954). *Cognitive Aspects of Prejudice*. Reading, Mass: Addison-Wesley



Complexidade Cognitiva: A Representação Esquemática dos Marcianos (para um leitor de H. G. Wells e de Ray Bradbury)





CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE SOCIAL EM TERMOS DE CATEGORIAS EM CONTEXTOS ESPECÍFICOS
(PRINCÍPIO DO CONTRASTE)

$$MCR_k = \frac{\sum_{I=1}^n |I_k - O_I|}{n} \div \frac{\sum_{I=1}^m |I_k - I_I|}{m-1}$$

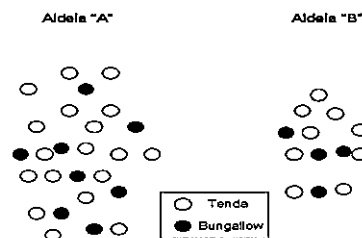
em que:

- I_k = posição do membro k da Categoria I na dimensão de comparação
 O_I = posições dos membros da Categoria O na mesma dimensão
 I_I = posições dos restantes membros da Categoria I
 m = total de membros da Categoria I
 n = total de membros da Categoria O

A praxe...		dedução	Z > Pró		Z > Anti	
			MCR Anti	MCR Pró	MCR Anti	MCR Pró
É o pior possível	J	Anti	---	3.88	---	3.13
É inaceitável	G H I	Anti	---	7.20	---	5.00
É indesejável	F	Anti	---	2.08	---	2.50
Não sei	Z	?	1.00	---	---	1.00
Não é forçosamente má	D	Pró	2.40	---	2.01	---
É boa dentro de certos limites	B C	Pró	4.00	---	5.48	---
É o melhor possível	A	Pró	2.88	---	3.51	---

Ilusão de Correlação

Das aldeias de férias "A" e "B", qual é a que tem maior proporção de bungalows por cada tenda de campismo?



Das duas turmas, "A" e "B", qual é a mais agradável?

Ilusão de Correlação (Hamilton & Gifford, 1976)

	Grupo A	Grupo B
Traços Positivos	18	9
Traços Negativos	8	4
Total	26	13

	Grupo A	Grupo B
Traços Positivos	18:26=0.69	9:13=0.69
Traços Negativos	8:26=0.31	4:13=0.31

	Grupo A	Grupo B
Traços Positivos	0.69	0.69
Traços Negativos	0.31	0.31



Ilusão de Correlação (Hamilton & Gifford, 1976)

Processo Explicativo da Ilusão de Correlação

características dos estímulos:



características do processamento de informação:



ocorrências pouco frequentes

maior acessibilidade à percepção



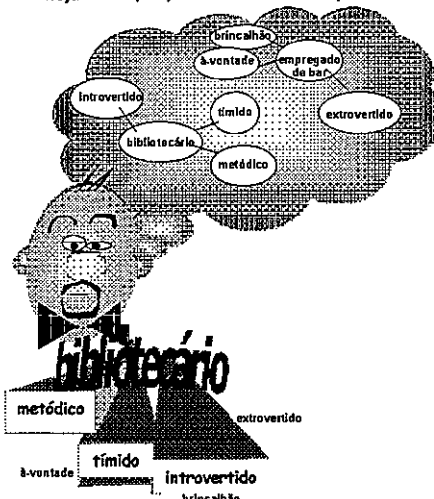
Ilusão de Correlação

Das duas turmas, "A" e "B", qual é a mais agradável?

Aluno	Turma A características
1	simpático
2	estúpido
3	inteligente
4	sincero
5	alegre
6	generoso
7	hipócrita
8	trabalhador
9	sincero
10	oportunista
11	honesto
12	inteligente
13	honesto
14	antipático
15	arrogante
16	arrogante
17	simpático
18	arrogante
19	generoso
20	alegre
21	antipático
22	alegre
23	trabalhador
24	arrogante
25	simpático
26	sincero

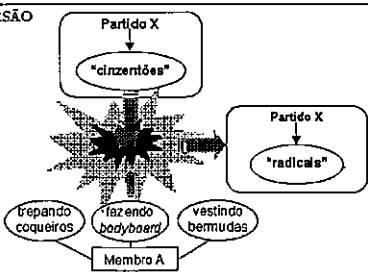
Aluno	Turma B características
1	simpático
2	estúpido
3	inteligente
4	sincero
5	alegre
6	generoso
7	hipócrita
8	trabalhador
9	oportunista
10	simpático
11	honesto
12	antipático
13	inteligente

Seleção e Recuperação Enviezada de Informação

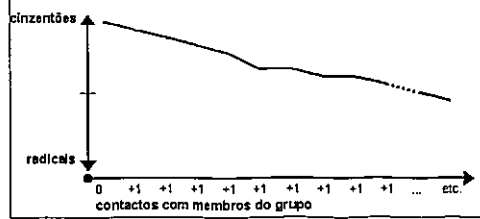


SEMELHANÇA DE CRENÇAS	ATRIBUIÇÃO CAUSAL	AValiação DE COMPORTAMENTOS
Wilder & colegas	Duncan	Peabody

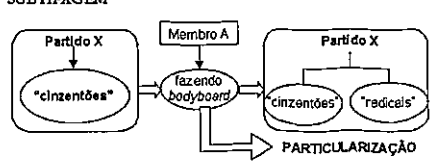
CONVERSÃO



CONTABILISTA



SUBTIPAGEM



AULAS 13-14: ATITUDES, COGNIÇÃO SOCIAL E COMPORTAMENTO

Sumário e Desenvolvimento

- 1. estrutura e função das atitudes:** funções de conhecimento, utilitária, de defesa do ego, e expressiva das atitudes; modelos unicomponenciais e bicomponenciais das atitudes; atitudes como esquemas bipolares; modelo sócio-cognitivo das atitudes; consistência e dissonância cognitiva; modelo valor-expectativa; automaticidade das atitudes (*priming*)

Começamos por listar algumas definições clássicas que insistem mais sobre as relações entre processos psicológicos e processos sociais, ou que insistem mais sobre aspectos puramente psicológicos ligados ao funcionamento das atitudes. As atitudes foram definidas, por exemplo, como estados de espírito em relação a um conjunto de acções que visam a realização de um valor (Thomas & Znaniecki, 1918/1958), ou como disposições mentais e neurológicas em relação a um objecto (Allport, 1935). As atitudes têm sido igualmente definidas, como afectos e avaliações associados a um objecto mental (Fazio, 1989; Pratkanis & Greenwald, 1989; Thurstone, 1931), como associações entre crenças acerca de um objecto e o valor atribuído a esse objecto (Fishbein & Ajzen, 1975), ou como estruturas de crenças acerca de um objecto e o valor que lhe é atribuído, determinantes de intenções comportamentais em relação a esse objecto (Rosenberg & Hovland, 1960; McGuire, 1985). Finalmente, as atitudes foram definidas como princípios heurísticos organizadores da informação associada a avaliações (Olson & Zanna, 1993; Pratkanis, 1989) que facilitam o tratamento dessa informação e organizam as respostas face a essa informação (Lingle & Ostrom, 1981). Estas definições e as suas implicações são discutidas ao longo do sumário dedicado às atitudes. Para além disso, discutimos as implicações da noção de atitude para o estudo do comportamento social, e apresentamos alguns modelos a que estão subjacentes aquelas definições e implicações.

Apresentamos, em seguida, as funções atribuídas às atitudes: funções de conhecimento, por permitirem organizar e simplificar a experiência; funções instrumentais ou utilitárias, dado que a adopção ou a não-adopção de comportamentos consistentes com as atitudes é um meio de maximização de recompensas e de minimização de punições; funções expressivas, na medida em que a manifestação de uma atitude é um meio de expressão de valores relevantes para o indivíduo e um meio de afirmação da sua identidade (Murray, Haddock & Zanna, 1996); e funções defensivas, dado poderem funcionar como mecanismos de gestão de conflitos afectivos, por exemplo, decorrentes do desempenho de comportamentos inconsistentes com os valores do indivíduo (Katz, 1960). No seu conjunto, estas quatro funções abarcam o contexto geral do estudo das atitudes em psicologia social.

Referimos, finalmente, os modelos unicomponenciais das atitudes, baseados na ideia original de Thurstone (1931) de que as atitudes correspondem a um afecto acerca de um objecto psicológico. Neste contexto, descrevemos o modelo "sócio-cognitivo" das atitudes (Pratkanis & Greenwald, 1989), que propõe que a atitude desempenha uma tripla função: fornecimento de critérios de organização do mundo externo, avaliação dos objectos significantes desse mundo, e organização da memória e da acção. Passamos, depois, ao modelo de Fazio (1989), para o qual as atitudes decorrem de uma associação automática entre um objecto evocador e uma avaliação que determina a acção. Este modelo insiste no carácter automático das atitudes e na sua relação com o processamento esquemático baseado no

mecanismo de acessibilidade à memória. A associação automática entre o objecto da atitude e a sua avaliação decorrerá de factores cognitivos associados ao conhecimento mais ou menos aprofundado dos atributos do objecto, afectivos, associados à intensidade das experiências directas com o objecto atitudinal, e comportamentais, associados à frequência de interacção com o objecto da atitude (Fazio, 1989).

A ideia de que as atitudes são associações automáticas entre objectos e avaliações conduziu outros autores ao estudo do seu carácter bipolar (Judd & Kulik, 1980; Lingle & Ostrom, 1981; Pratkanis, 1989). Descrevemos os estudos conduzidos por estes autores, que demonstram que os indivíduos se recordam melhor de informações contra-itudinais ou pró-itudinais relevantes, do que de informações neutras ou irrelevantes, sem que exista correlação entre o acordo ou desacordo e a recordação. No seu conjunto, estes estudos são relevantes por demonstrarem a relativa independência entre processos cognitivos controlados e reacções atitudinais.

Passamos em seguida a uma descrição dos modelos das atitudes baseados no princípio de consistência cognitiva, começando pelo modelo de Cartwright & Harary (1956) e das condições postuladas por estes autores para que as atitudes permitam ao indivíduo estabelecer um equilíbrio cognitivo. Integramos igualmente a teoria da dissonância cognitiva (Festinger, 1957) no contexto das teorias da consistência cognitiva. A ideia fundamental a transmitir aos alunos é a de que, para Festinger, o equilíbrio cognitivo se estabelece através da percepção de concordância entre crenças, ou entre crenças e comportamentos relevantes para o indivíduo. Estas crenças e comportamentos podem ser consistentes (consonantes) ou inconsistentes (dissonantes). A dissonância produzirá um estado activacional desagradável que levará o indivíduo a mudar uma ou ambas as crenças dissonantes no sentido de restabelecer o equilíbrio cognitivo.

Na sequência da apresentação da teoria de Festinger, apresentamos três modelos de ênfase cognitiva. O primeiro, é a "teoria da auto-percepção" (Bem, 1972). Em alternativa à teoria de Festinger (1957), Bem propõe que os indivíduos processam as suas atitudes a partir de comportamentos desempenhados anteriormente. Assim, após o desempenho de um comportamento relevante, o indivíduo considerará que esse comportamento é consistente com uma atitude e inferirá silogisticamente que, se desempenhou o comportamento, é por possuir a atitude correspondente.

O segundo modelo da primazia das crenças sobre as avaliações atitudinais apresentado é o "modelo valor-expectativa", de Fishbein e Ajzen (1975). Este modelo decorre do modelo aritmético de formação de impressões de Fishbein e Hunter, que referimos no sumário sobre formação de impressões, e é o fundamento das teorias da acção reflectida e do comportamento planeado, que referimos na secção seguinte do sumário. Considerando que um objecto atitudinal gera diferentes expectativas, e que, a cada uma dessas expectativas está associado um valor, a atitude é, para Fishbein e Ajzen, o resultado aritmético da soma dos produtos das expectativas e dos valores atribuídos a um objecto.

O terceiro modelo da precedência da crença sobre o afecto no contexto das atitudes que referimos nesta parte do sumário é o modelo da polarização de atitudes, de Tesser (1978; Judd & Lusk, 1984). Este modelo prediz que, quando têm oportunidade de processar informação acerca de um domínio de estimulação em relação ao qual possuem um grau elevado de complexidade cognitiva, os indivíduos polarizarão a sua avaliação acerca de um objecto associado a esse domínio na direcção de um julgamento emitido previamente. Pelo contrário, não ocorrerá polarização se a representação cognitiva for pouco elaborada, e/ou se os indivíduos não tiverem oportunidade de reflectir sobre a sua avaliação prévia.

Bibliografia:

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchinson (Ed.) *Handbook of social psychology*. Worcester, Mass: Clark University Press.
- Bem, D. (1972). Self-perception theory. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 6. Nova Iorque: Academic Press.
- Cartwright, D. & Harary, F. (1956). Structural balance: a generalization of Heider's theory. *Psychological Review*, 63, 277-293.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *Handbook of social psychology* (4ª edição, Vol. 1). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Fazio, R. H. (1989). On the power and functionality of attitudes: the role of attitude accessibility. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler & A. G. Greenwald (Eds.) *Attitude structure and function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Judd, C. M. & Kulik, J. A. (1980). Schematic effects of social attitudes on information processing and recall. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 569-578.
- Judd, C. M. & Lusk, C. M. (1984). Knowledge structures and evaluative judgments: effects of structural variables on judgmental extremity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1193-1207.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.
- Lingle, J. H. & Ostrom, T. M. (1981). Principles of memory and cognition in attitude formation. In R. E. Petty, T. M. Ostrom & T. C. Brock (Eds.) *Cognitive responses in persuasion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *The handbook of social psychology* (3ª edição), Vol. 2. Nova Iorque: Random House.
- Murray, S. L., Haddock, G. & Zanna, M. P. (1996). On creating value-expressive attitudes: an experimental approach. In C. Seligman, J. M. Olson & M. P. Zanna (Eds.) *The Ontario symposium: the psychology of values*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Olson, J. M. & Zanna, M. P. (1993). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.
- Pratkanis, A. R. (1989). The cognitive representation of attitudes. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler & A. G. Greenwald (Eds.) *Attitude structure and function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pratkanis, A. R. & Greenwald, A. G. (1989). A sociocognitive model of attitude structure and function. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 22. Nova Iorque: Academic Press.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Eds.) *Attitude organization and change: an analysis of consistency among attitude components*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Tesser, A. (1978). Self-generated attitude change. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 11. Nova Iorque: Academic Press.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1918/1958). *The Polish peasant in Europe and America*. Nova Iorque: Dover Publications.
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26, 249-269.

2. modelos da relação entre atitudes e comportamento: modelo tripartido das atitudes; "correlação psicológica" entre escalas de atitudes e comportamentos; estudo de LaPiere; atitudes, expectativas de reforço, normas sociais e intenções;

teoria da acção reflectida, teoria do comportamento planeado, e modelo composto da relação atitude-comportamento; outros moderadores da relação atitude-comportamento (*self-monitoring* e necessidade de cognição)

Nesta secção, descrevemos o modelo tripartido das atitudes (Rosenberg & Hovland, 1960; McGuire, 1985) e analisamos os problemas decorrentes da fraca associação empírica entre atitudes e comportamentos. Na perspectiva tripartida, a atitude é inicialmente um mecanismo cognitivo, definido em termos das crenças sobre um objecto e sobre a associação entre esse objecto e atributos portadores de graus diversos de positividade ou negatividade. É essa associação que definirá os sentimentos, as emoções, ou os estados de humor em relação ao objecto, ou seja, a componente afectiva da atitude. A acção conjunta das componentes cognitiva e afectiva determinará, depois, as intenções comportamentais e as acções do indivíduo. Embora a ideia de uma estrutura tripartida das atitudes tenha granjeado popularidade na literatura no domínio, o suporte empírico para a relação entre as componentes cognitiva e afectiva e a componente comportamental é escasso (cf. Hogg & Vaughan, 1998; Manstead, 1995; McGuire, 1985; Wicker, 1960).

No entanto, autores como Ajzen (por exemplo, 1995), apresentam dois argumentos contra as críticas à fraca eficácia preditiva das escalas de atitudes. Em primeiro lugar, essas escalas medem respostas verbais que não são necessariamente bons indicadores da verdadeira atitude do respondente. Este argumento é, aliás, coerente com os estudos, como os de Fazio e colegas, que demonstram que as respostas atitudinais podem ser evocadas automaticamente, sem controlo cognitivo (cf. secção precedente). Em segundo lugar, a escalas de atitudes, tal como foram utilizadas classicamente, e as críticas à capacidade preditiva do comportamento pela noção de atitude, são reveladoras de incompreensão acerca da natureza desta noção (Ajzen, 1995). De facto, prossegue Ajzen, uma atitude revela uma disposição para o desempenho de um comportamento genericamente favorável ou desfavorável a uma classe geral de objectos ou acontecimentos. Assim, a atitude pode manifestar-se de múltiplas formas e ser moderada por múltiplos factores. Ajzen conclui que é fundamental, para que a medida das atitudes prediga efectivamente a ocorrência de comportamentos, não só circunscrevê-la a ocorrências específicas, como também ter em conta o papel de variáveis mediadoras e moderadoras dessas ocorrências.

Os argumentos relatados acima servem de base à apresentação dos modelos lineares da relação entre atitudes e comportamentos, nesta secção do sumário. Começamos por descrever a “teoria da acção reflectida” (Ajzen & Fishbein, 1980). Para Ajzen e Fishbein, a associação entre uma atitude e um comportamento é moderada pelas crenças do indivíduo. Essas crenças traduzem-se, por um lado, na percepção do suporte social para o desempenho do comportamento (norma subjectiva) e, por outro, na avaliação positiva ou negativa do comportamento atitudinal específico (atitude face ao comportamento). No entanto, a norma subjectiva e a atitude face ao comportamento só serão preditivas da ocorrência efectiva do comportamento através da mediação de uma declaração interna de vontade de agir (intenção comportamental).

Posteriormente, Ajzen (1989) propôs outra versão desta teoria, a “teoria do comportamento planeado”, que atribui um peso significativo a um moderador adicional, a percepção do controlo sobre o comportamento. Tendo este novo moderador em conta, uma atitude prediria um comportamento se o indivíduo considerasse ter o poder ou a capacidade de desempenhar efectivamente o comportamento, se avaliasse de forma positiva o desempenho desse comportamento, se considerasse que outros indivíduos relevantes apoiariam esse desempenho, e se tivesse de facto a intenção de o desempenhar.

No contexto do aumento da capacidade preditiva das intenções sobre os comportamentos, Eagly e Chaiken (1993) propuseram, mais recentemente o “modelo composto da relação atitude-comportamento”, que contempla o papel moderador dos constructos adicionais de “hábito” (uma componente não-volitiva da atitude), “expectativas utilitárias” (uma componente estratégica, associada ao impacto do desempenho do comportamento na realização de objectivos individuais) e “expectativas sobre o auto-conceito” (a consideração do impacto da adopção do comportamento sobre o valor atribuído ao eu). Finalmente, outros autores propõem que a emergência de respostas consistentes com as atitudes poderão ainda depender de moderadores disposicionais como a consciência crónica das atitudes pessoais e a relevância que lhes é atribuída (Snyder, 1982), ou a necessidade individual de processamento de informação (Petty & Cacioppo, 1986).

Parece-nos interessante finalizarmos esta secção do sumário questionando os alunos sobre se consideram que, com estes modelos, nos encontramos, ainda, no universo do estudo das atitudes como constructos colectivos e ideológicos explicativos de tomadas de posição em relação a valores e objectos socialmente relevantes (por exemplo, Adorno e colegas, 1950; Allport, 1935; Rockeach, 1960; Thomas & Znaniecki, 1918/1958), ou antes, se nos situamos no quadro restrito do pensamento íntimo de indivíduos isolados, ou no das intenções pessoais de adopção de comportamentos específicos por parte desses indivíduos. Esta questão será recordada na Aula 16, quando debatermos a relação entre representações sociais e atitudes e discutirmos o interesse da primeira destas noções para o estudo da formação de crenças socialmente relevantes e o seu impacto nos comportamentos dos indivíduos.

Bibliografia:

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchinson (Ed.) *Handbook of social psychology* (1ª edição). Worcester, Mass: Clark University Press.
- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler & A. G. Greenwald (Eds.) *Attitude structure and function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ajzen, I. (1995). Attitudes and behavior. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.) *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. San Diego, Ca: Harcourt Brace Jovanovich.
- Fazio, R. H. (1989). On the power and functionality of attitudes: the role of attitude accessibility. In A. R. Pratkanis, S. J. Breckler & A. G. Greenwald (Eds.) *Attitude structure and function*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fazio, R. H. & Zanna, M. P. (1981). Direct experience and attitude-behavior consistency. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 14. Nova Iorque: Academic Press.
- LaPiere, R. T. (1934). Attitudes versus actions. *Social Forces*, 13, 230-237.
- McGuire, W. J. (1985). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *The handbook of social psychology* (3ª edição), Vol. 2. Nova Iorque: Random House.
- Manstead, A. S. R. (1995). Attitudes. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.) *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Petty & Cacioppo (1986). The elaboration-likelihood model of persuasion. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 19. Nova Iorque: Academic Press.
- Regan, D. T. & Fazio, R. H. (1979). On the consistency between attitudes and behavior: look to the method of attitude formation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 38-45.
- Rockeach, M. (1960). *The open and closed mind: a study of belief and disbelief systems*. Nova Iorque: Basic Books.

- Snyder, M. (1982). When believing means doing: creating links between attitudes and behavior. In M. P. Zanna, E. T. Higgins & C. P. Herman (Eds.) *Consistency in social behavior: the Ontario symposium*, Vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1918/1958). *The Polish peasant in Europe and America*. Nova Iorque: Dover Publications.
- Wicker, A. W. (1969). Attitudes versus actions: the relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. *Journal of Social Issues*, 25, 41-78.

3. mudança de atitudes: modelo aprendizagem-mensagem; factores "emissor", "mensagem", "receptor", e "canal"; teoria da resposta cognitiva; pensamento e polarização atitudinal; modelo da possibilidade de elaboração e modelo heurístico-sistemático; estratégias de obtenção de acordo (efeito "pé-na-porta", efeito "porta-na-cara", e efeito "bola baixa") e "reactância psicológica"

Na terceira secção, debruçamo-nos sobre os estudos acerca dos processos através dos quais os indivíduos podem ser levados a alterar, de forma detectável a sua avaliação de um objecto socialmente significativo ou o seu comportamento (Manstead, 1995). Começamos por descrever a investigação conduzida por Hovland e colegas (por exemplo, Hovland, Janis & Kelley, 1953) no quadro do "modelo aprendizagem-mensagem", assim designado por se inspirar na ideia de que os indivíduos, tal como podem adquirir competências verbais e motoras, também podem aprender novas posições atitudinais. O modelo de Hovland e colegas baseava-se igualmente na teoria da comunicação, o que não é surpreendente visto decorrer de uma tentativa de estudo dos efeitos dos mass-media e da propaganda sobre as atitudes individuais. O modelo centra-se, assim, nos efeitos persuasivos das características do emissor (a credibilidade, a intencionalidade, a atractividade, ou a semelhança com o receptor), da própria mensagem (a presença ou ausência de conclusões, a presença e a ordem dos argumentos pró- e contra-atitudinais, a tonalidade ameaçadora ou instigadora de confiança, a proximidade em relação às crenças do receptor), do receptor (o nível educacional, a inteligência, e o envolvimento emocional), e do canal (comunicação face-a-face, comunicação escrita, presença de elementos distractivos).

O segundo modelo descrito nesta secção é o "modelo da resposta cognitiva" (Greenwald, 1968). O modelo de Greenwald considera o indivíduo como um processador activo de informação, que relacionará os argumentos de uma mensagem persuasiva com as suas crenças e sentimentos preexistentes. Esta "resposta cognitiva", é, assim, um mediador do impacto da mensagem na resposta atitudinal do indivíduo. Essa mediação não é, no entanto, simples. Se os argumentos da mensagem evocarem pensamentos predominantemente positivos, a mudança operar-se-á no sentido desses argumentos. Mas, se a mensagem evocar pensamentos negativos não será produzida mudança, podendo até a atitude inicial sair reforçada. É neste sentido que Greenwald se centra sobre os efeitos da distração e do envolvimento do receptor na mudança de atitudes. Considerando que a distração atenua a capacidade de apreciação dos argumentos, a distração reforça, por um lado, a adesão a uma mensagem positiva, e, por outro, a resistência a uma mensagem negativa, se processadas superficialmente. Esta ideia é consistente, portanto com o modelo da polarização de atitudes, referido na secção anterior. Finalmente, descrevemos os chamados modelos dualísticos da persuasão. Estes modelos decorrem do modelo de Greenwald e são, em última análise coincidentes: o "modelo da probabilidade de elaboração" (Petty & Cacioppo, 1996) e o "modelo sistemático-heurístico" (Chaiken, Liberman & Eagly, 1989; Eagly & Chaiken, 1993).

O modelo da probabilidade de elaboração postula que os indivíduos estão motivados para possuírem atitudes "correctas" em relação ao mundo que os cerca, mas o processamento

cognitivo dos argumentos de suporte para essas atitudes pode ser mais profundo ou mais superficial, em função, por um lado, do seu grau de motivação, e, por outro, da sua capacidade de processamento. Petty e Cacioppo propõem que o processamento de informação persuasiva (que designam por elaboração), pode, assim, ocorrer, ou por uma “via central” (se a motivação e/ou a capacidade de processamento forem fortes), ou por uma “via periférica” (se a motivação e/ou a capacidade de processamento forem fracas). No primeiro caso, o pensamento centrar-se no valor intrínseco dos argumentos. A mudança de atitude será, assim, mais estável, mais resistente à contra-persuasão, e mais consistente com o comportamento. No segundo caso, a resposta à mensagem é determinada por factores extrínsecos à própria mensagem, tais como o estado de humor do indivíduo, ou a atractividade da fonte. A atitude é, portanto, menos estável, menos resistente à persuasão, e menos consistente com o comportamento.

O modelo heurístico-sistemático propõe igualmente dois processos alternativos para o processamento de informação persuasiva. Paralelamente à proposta de Petty e Cacioppo, Eagly e colegas propõem que, em condições de forte investimento, o receptor processará os argumentos de forma sistemática. Se o investimento for fraco, a mensagem será processada de forma superficial, e a decisão pró- ou contra-attitudinal dependerá menos da validade dos argumentos do que de expedientes heurísticos, tais como a credibilidade ou a atractividade da fonte.

Debruçamo-nos, enfim, brevemente, sobre os processos tendentes a produzir adesão comportamental por parte do receptor. Estes processos, directamente associados à teoria da dissonância cognitiva são o “acordo forçado” (*forced compliance*, Festinger & Carlsmith, 1959), o “paradigma do pé-na-porta” (*foot-in-the-door paradigm*, Freedman & Fraser, 1966), a “técnica porta-na-cara” (*door-in-the-face technique*, Cialdini, Vincent, Lewis, Catalan, Wheeler & Darby, 1975), e o procedimento “bola-baixa” (*low-balling procedure*, Cialdini, Cacioppo, Bassett & Miller, 1978). Como contraposição a estas técnicas, referimos, enfim, a noção de “reactância psicológica” (Brehm & Brehm, 1981) e o papel na motivação para o livre arbítrio na resistência à persuasão.

Bibliografia:

- Brehm, S. S. & Brehm, J. W. (1981). *Psychological reactance: a theory of freedom and control*. Nova Iorque: Academic Press.
- Chaiken, S., Liberman, A. & Eagly, A. H. (1989). Heuristic and systematic information processing within and beyond the persuasion context. In J. S. Uleman & J. A. Bargh (Eds.) *Unintended thought*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Cialdini, R. B., Cacioppo, J. T., Bassett, R. & Miller, J. A. (1978). Low-balling procedure for producing compliance: commitment and cost. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 463-476.
- Cialdini, R. B., Vincent, J. E., Lewis, S. K., Catalan, J., Wheeler, D. & Darby, B. L. (1975). Reciprocal concessions procedure for inducing compliance: the door-in-the-face technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 206-215.
- De Montmollin, G. (1984). Les changements d'attitude. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: P.U.F.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. San Diego, Ca: Harcourt Brace Jovanovich.
- Festinger, L. & Carlsmith, J. M. (1959). Cognitive congruences of forced compliance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58, 203-210.
- Freedman, J. L. & Fraser, S. C. (1966). Compliance without pressure: the foot-in-the-door technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 195-202.

- Greenwald, A. G. (1968). Cognitive learning, cognitive response to persuasion, and attitude change. In A. G. Greenwald, T. C. Brock & T. M. Ostrom (Eds.) *Psychological foundations of attitudes*. Nova Iorque: Academic Press.
- Hovland, C. I., Janis, I. L. & Kelley, H. H. (1953). *Communication and persuasion*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Joulé, R.-V. & Beauvois, J.-L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Manstead, A. S. R. (1995). Attitude theory and research. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.) *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Petty & Cacioppo (1986). The elaboration-likelihood model of persuasion. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 19. Nova Iorque: Academic Press.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1996). *Attitudes and persuasion: classic and contemporary approaches*. Oxford: Westview Press.

Leituras Recomendadas aos Alunos

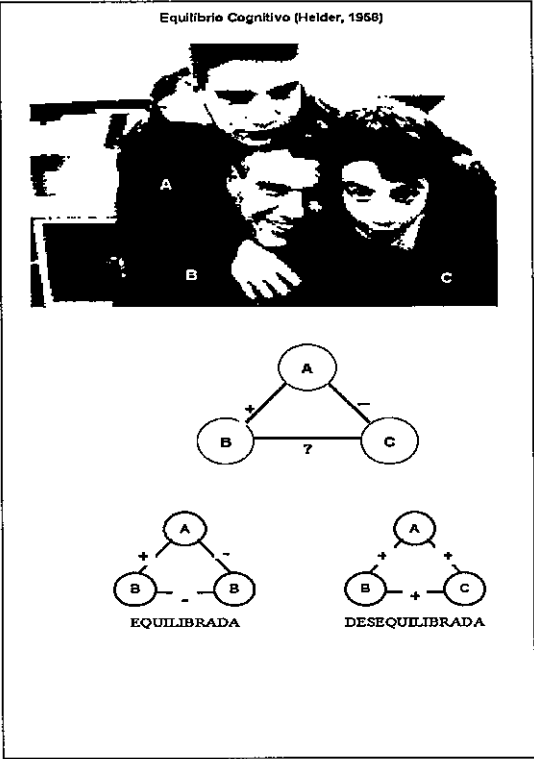
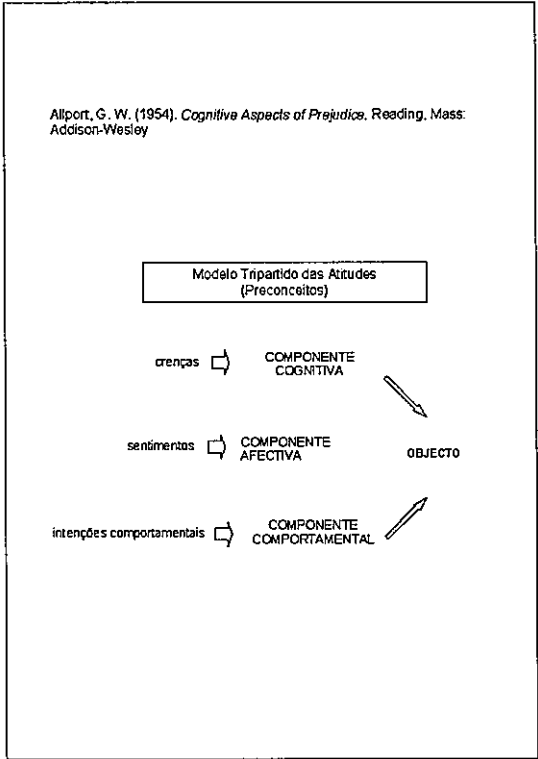
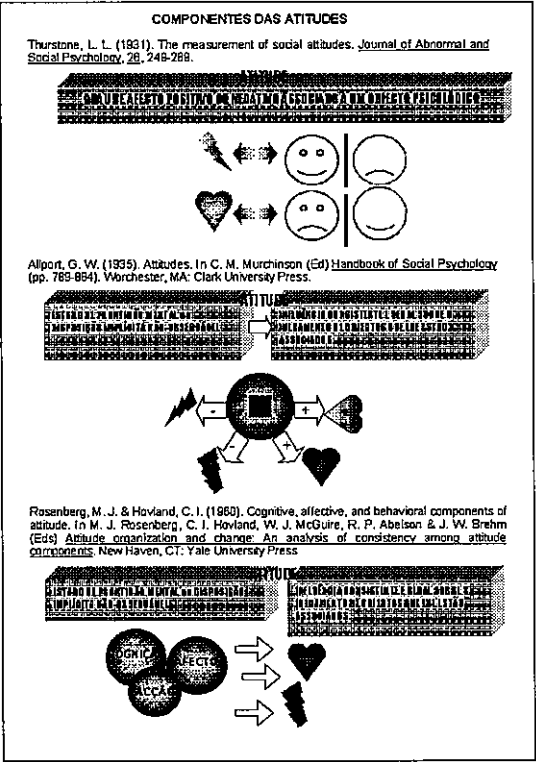
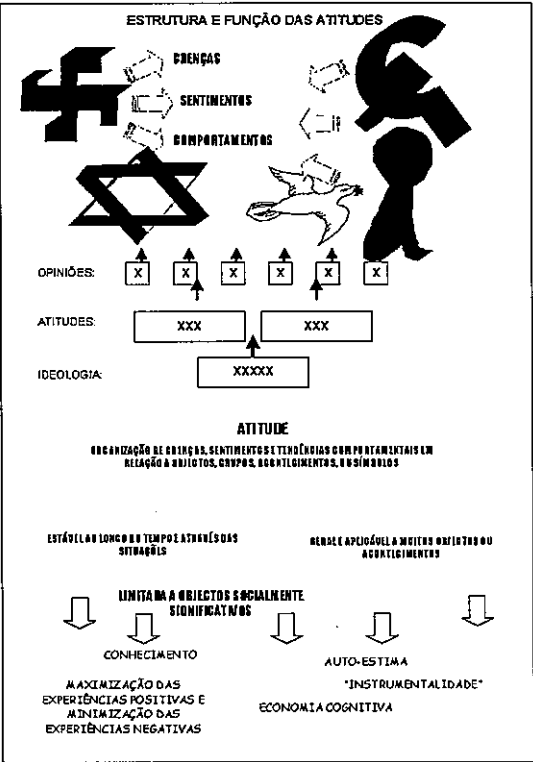
- Joulé, R.-V. & Beauvois, J.-L. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Lima, M. L. P. (1996). Atitudes. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Morales, J. F. (1999). Actitudes. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernandez Dols, C. Huici, J. M. Marques, D. Paez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicologia social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Morales, J. F. (1999). Relaciones entre actitud y conducta. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernandez Dols, C. Huici, J. M. Marques, D. Paez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicologia social*. Madrid: McGraw-Hill.

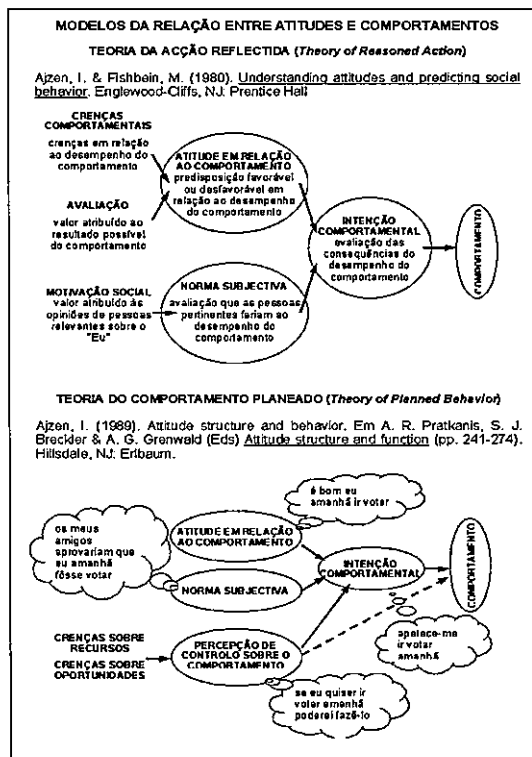
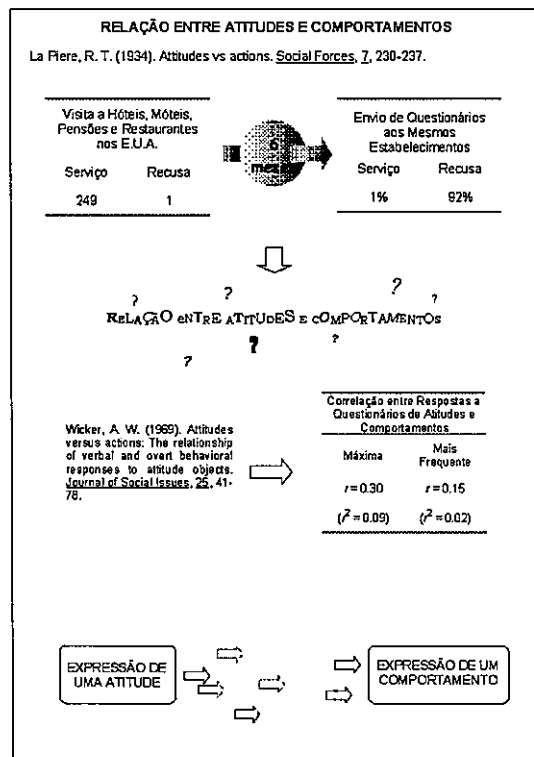
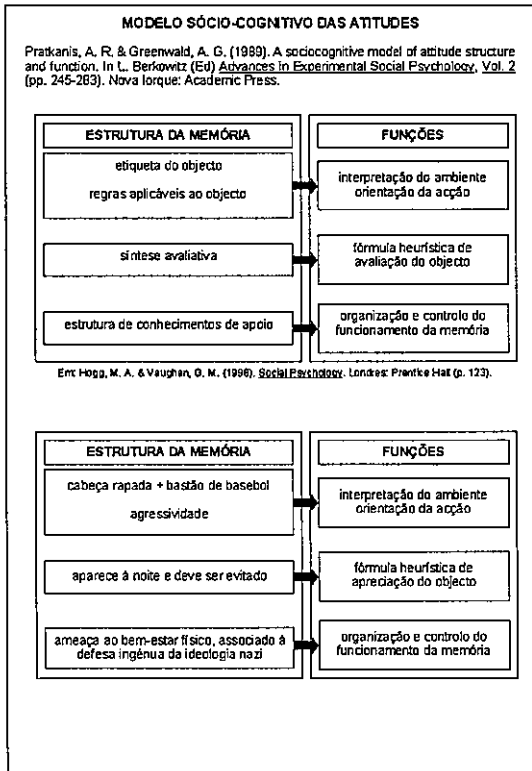
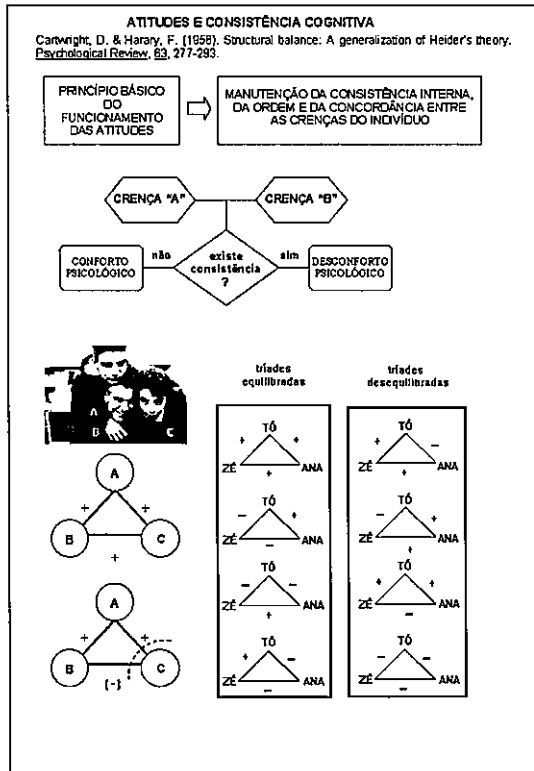
Conceitos-Chave

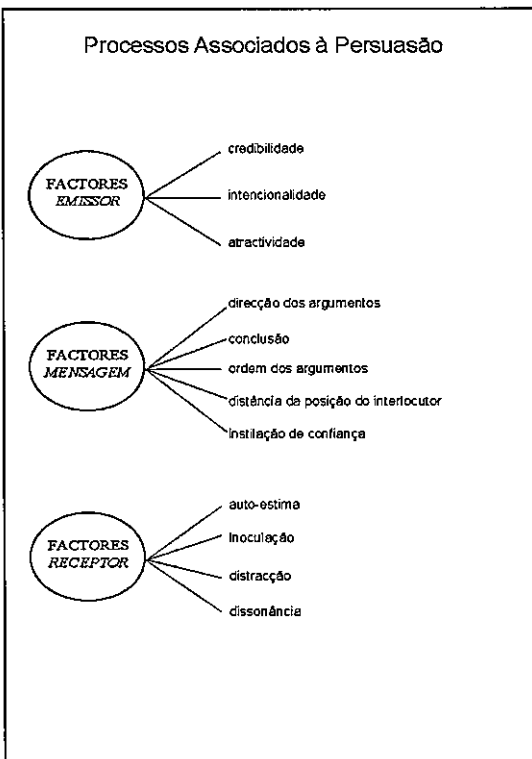
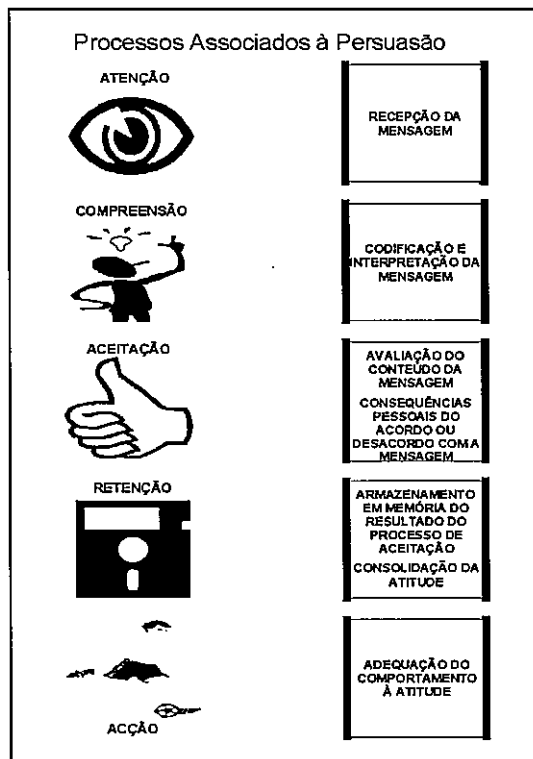
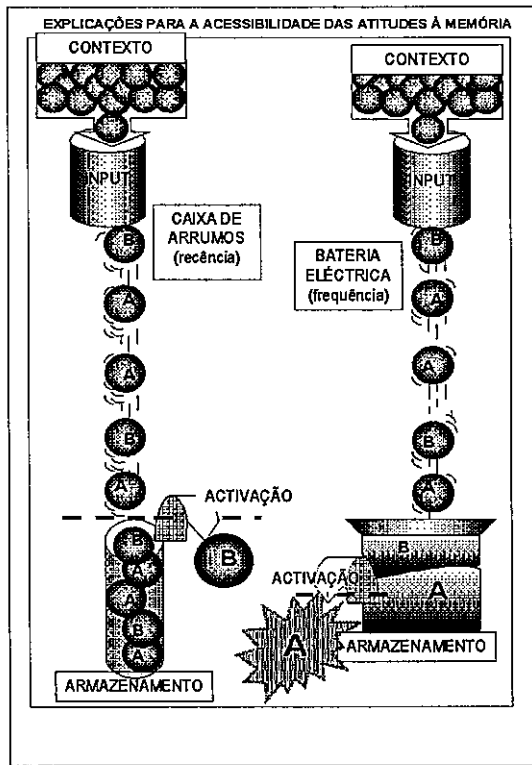
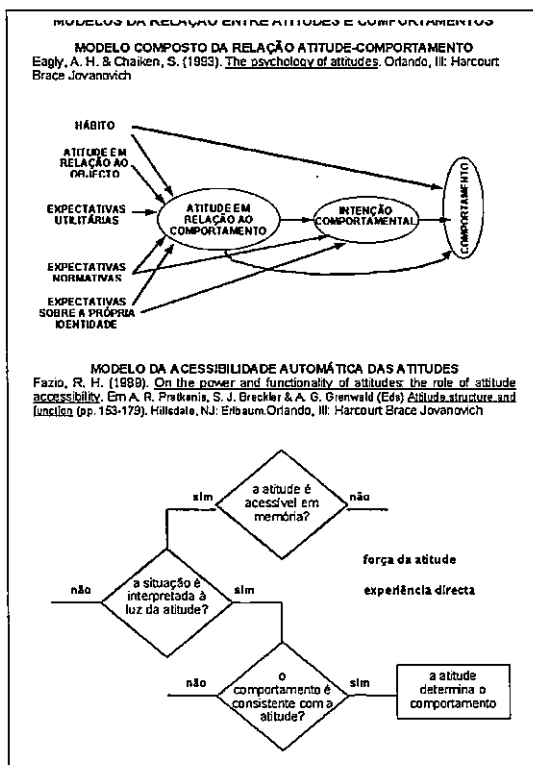
acordo forçado	tática através da qual uma pessoa é persuadida a agir em contradição com a sua atitude, e que produz dissonância cognitiva
atitude	organização estável de crenças, sentimentos e tendências comportamentais em relação a objectos ou acontecimentos socialmente relevantes, que corresponde a uma orientação psicológica positiva ou negativa em relação a esses objectos ou acontecimentos
consistência cognitiva	ideia de que as atitudes, valores, crenças, etc., de uma pessoa tendem a não ser contraditórias entre si, de modo a que exista conforto psicológico
controlo comportamental	crenças na possibilidade de desempenhar um comportamento se se desejar fazê-lo
credibilidade	competência atribuída a um emissor, independentemente de ela a possuir
dissonância cognitiva	estado de tensão psicológica gerado por duas cognições que têm implicações contraditórias para o comportamento
envolvimento atitudinal	estado psicológico resultante da percepção de que uma acção, decisão ou atitude não pode ser desfeita, revogada, ou mudada
função defensiva das atitudes	facto de as atitudes permitirem gerir conflitos emocionais através da negação de ameaças ao auto-conceito

função expressiva das atitudes	facto de uma atitude permitir a quem a possui exprimir a sua posição em relação ao objecto atitudinal, e a sua identidade
função utilitária das atitudes	reconhecimento e avaliação sem esforço cognitivo de objectos associados a uma atitude
mera exposição	efeito da exposição frequente a um objecto que determina uma atitude positiva em relação a esse objecto
heurístico-sistemático (HSM)	modelo da mudança de atitudes segundo o qual uma pessoa pode ouvir uma mensagem persuasiva com atenção (processamento sistemático) ou através de "atalhos mentais" ou processos heurísticos
probabilidade de elaboração (ELM)	modelo da mudança de atitudes segundo o qual uma pessoa pode ouvir uma mensagem persuasiva com atenção (via central) ou distraída (via periférica)
modelo tripartido das atitudes	modelo segundo o qual as atitudes têm uma componente cognitiva, afectiva e comportamental
norma subjectiva	crenças sobre a forma como outras pessoas relevantes avaliarão a pessoa se esta desempenhar o comportamento
persuasão	estratégias de comunicação no sentido de mudar a atitude de um receptor
polarização de atitudes	extremização da avaliação inicial de um objecto após se ter tido a possibilidade de pensar sobre ele ou após ter recebido informação que infirma a atitude
táctica da "bola-baixa"	técnica persuasiva em que a aceitação de um pedido obriga a pessoa a cumprir mesmo depois de se aperceber do custo escondido dessa aceitação
táctica do "pé-na-porta"	técnica persuasiva na qual o pedido fundamental tem maior probabilidade de ser aceite se fôr precedido por um pedido insignificante
táctica da "porta-na-cara"	técnica persuasiva na qual o pedido fundamental tem maior probabilidade de ser aceite se fôr precedido por um pedido muito custoso
teoria da acção reflectida	predição do comportamento a partir de normas subjectivas, crenças sobre o controlo comportamental, valência atribuída ao comportamento e intenção de o realizar
teoria do comportamento planeado	desenvolvimento da teoria da acção reflectida que se focaliza na capacidade preditiva da "intenção" sobre o comportamento
teorias da consistência cognitiva	conjunto de teorias segundo as quais os indivíduos procuram manter um acordo entre as suas atitudes, crenças, valores e comportamentos (cf. congruência cognitiva, dissonância cognitiva, teoria do equilíbrio)

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico







Factores Emissor

CREDIBILIDADE: competência atribuída ao Emissor

Emissor	Emissor	
	Credível	Não-Credível
Competente	□□□□	□□
Não-Competente	□□□	□

INTENCIONALIDADE: vontade de persuadir atribuída ao Emissor

Receptor	Comunicação	
	Voluntária	Involuntária
Implicado	□□	□□□□
Não-Implicado	□	□□□

ATRATIVIDADE: simpatia reconhecida no Emissor

Emissor	Informação sobre o Emissor	
	Antes da Comunicação	Depois da Comunicação
Atractiva	□□□	□□□
Competente	□□□	□□

Factores Mensagem (1)

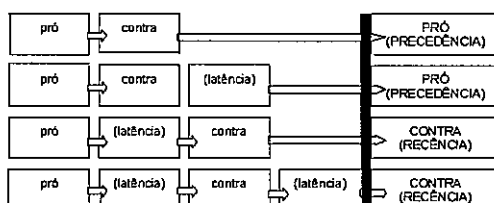
DIRECÇÃO DOS ARGUMENTOS

Receptor		Argumentação	
		Bilateral	Unilateral
Conhecedor		□□□	□□
Desconhecedor		□□	□□□

CONCLUSÃO

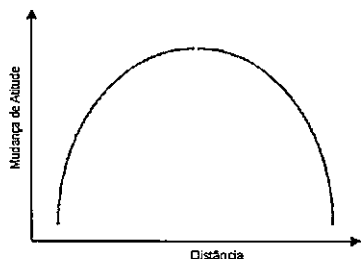
Receptor		Conclusão	
		Explícita	Implícita
'Inteligente'		□□□	□□
'Não-Inteligente'		□□□□	□

ORDEM DOS ARGUMENTOS

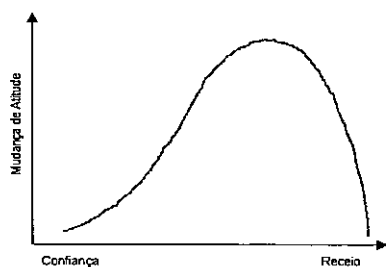


Factores Mensagem (2)

DISTÂNCIA ENTRE A MENSAGEM E A POSIÇÃO DO RECEPTOR



INSTILAÇÃO DE CONFIANÇA 1/3 DE RECEIO



Factores Receptor

AUTO-ESTIMA

Auto-Estima do Receptor		Conclusão	
		Optimista	Pessimista
Forte		□□□	□□
Fraca		□□	□□□

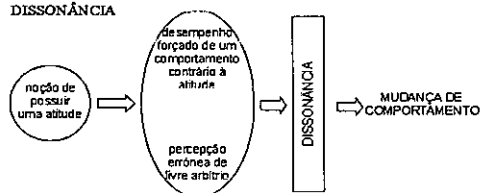
INOCULAÇÃO



DISTRACÇÃO

Mensagem	Mensagem + Elementos Distractivos
□□	□□□

DISSONÂNCIA



AULAS 15-16: COMUNICAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A representação social é definida na literatura como uma modalidade de conhecimento particular que exprime de forma específica o pensamento social (Herzlich, 1972), como um princípio organizador dos processos simbólicos que intervêm nas relações sociais e gerador de tomadas de posição associadas a essas relações sociais (Doise, 1985), ou como um conjunto de conceitos, declarações e explicações originadas na comunicação quotidiana entre indivíduos (Moscovici, 1981). Como o afirma Codol (1984), o que permite qualificar de “social” uma representação é o facto de ela ser elaborada no decurso das interações sociais. Estas definições justificam que consideremos a comunicação e as representações sociais em conjunto neste sumário. De facto, ao inserirmos o estudo da comunicação no contexto das representações sociais estamos a apelar para a noção de representação social como processo através do qual os indivíduos constroem efectivamente o mundo social, mais do que como processo através do qual os indivíduos organizam a informação que lhes provém desse ambiente, e mais ainda do que como estrutura descritiva das crenças, eventualmente consensuais, dos indivíduos acerca de objectos ditos “sociais”. É esta a ideia de fundo que preside a este sumário, e é pela explicitação desta ideia ao estudantes que o iniciamos.

Sumário e Desenvolvimento

1. comunicação, convenções sociais e poder: linguagem como internalização de símbolos; modelos gerais da comunicação (processamento de informação, comunicação intencional, e teoria dos actos de fala); linguagem, relações sociais e poder; teoria da acomodação da fala; vitalidade linguística, vitalidade subjectiva, e identidade social.

Na primeira secção, focalizamo-nos no processo de comunicação, que definimos, no sentido lato, como troca de informações verbais e não-verbais, e, mesmo, não-verbalizáveis, que implica actividades cognitivas, estados afectivos, e resultados comportamentais (Grimshaw, 1992). Referimos brevemente algumas perspectivas sobre a aquisição da linguagem, começando pelo ponto de vista de Chomsky (1957) acerca do papel da interacção social na activação das regras básicas e inatas da linguagem, e terminando no ponto de vista, comum a Mead (1934) e a Vygotsky (1962) de que a linguagem é apreendida através da internalização de símbolos e papéis sociais que moldam o pensamento. Sublinhamos, assim, a ideia de que a linguagem pode ser vista como um fenómeno culturalmente específico, e estruturado de forma a permitir comunicar sobre aspectos normativos de uma cultura particular (Hoffman, Lau & Johnson, 1986; Krauss & Chiu, 1998).

Referimos, em seguida o modelo da comunicação intencional (Grice, 1975). Este modelo é interessante por apelar explicitamente a um princípio normativo, ou meta-contrato de comunicação, tradutor, não de uma intenção de informar, mas sim de uma intenção de comunicar meta-informacional, e sobre a qual se baseia o processo de comunicação. Referimos, finalmente, a teoria dos actos da fala (Searle, 1985; cf. também Clark & Carlson, 1982). As três componentes da comunicação são, segundo esta teoria, a locução, ou o significado convencional de uma asserção, a ilocução, a atitude subjacente à comunicação (um pedido, uma ordem, etc.) e a perlocução, a tentativa de geração indirecta de um efeito no interlocutor. Assim, a comunicação é formada por “actos directos” quando há consistência entre a locução e a ilocução, e por “actos indirectos”, quando a locução e a ilocução são

inconsistentes do ponto de vista formal, mas consistentes do ponto de vista perlocutório. Os actos indirectos constituem assim uma forma socialmente aceite de exercício subreptício de poder.

Concentramo-nos, de seguida, na comunicação enquanto mecanismo revelador, reflector e criador de poder, com base na análise do comportamento linguístico proposto por Ng (1996). Este autor apresenta também um modelo de gestão do poder através da comunicação, baseado nas estratégias de adopção ou não-adopção de papéis comunicacionais adequados às expectativas normativas do interlocutor, de gestão dos turnos e de controlo dos tópicos conversacionais.

Na sequência desta discussão, centramo-nos no estudo do papel da linguagem nas relações intergrupais, apresentando a teoria da acomodação linguística (Giles, 1978; Street & Giles, 1982). Esta teoria propõe que os indivíduos adoptam reportórios diferentes consoante os contextos sociais de comunicação, e que essa adopção pode traduzir convergência ou divergência entre os interlocutores, em função de uma orientação recíproca positiva, ou de um reforço da(s) sua(s) identidade(s) linguística(s). Esta ideia permite analisar o comportamento linguístico à luz dos sistemas de crenças de mobilidade e de mudança social propostos por Tajfel, que discutimos já no terceiro capítulo da segunda parte do programa. Terminamos esta secção com a apresentação do conceito de "vitalidade linguística" enquanto analisador das relações de poder entre grupos.

Bibliografia:

- Bourhis, R. Y. & Giles, H. (1977). The language of intergroup distinctiveness. In H. Giles (Ed.) *Language, ethnicity and intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Haia: Mouton.
- Clark, H. & Carlson, T. (1982). Speech acts and hearers' beliefs. In N. Smith (Ed.) *Mutual knowledge*. Londres: Academic Press.
- Grimshaw, A. D. (1992). Talk and social control. In M. Rosenberg & R. H. Turner (Eds.) *Social psychology: sociological perspectives*. Londres: Transaction.
- Giles, H. (1978). Linguistic differentiation in ethnic groups. In H. Tajfel (Ed.) *Differentiation between social groups*. Londres: Academic Press.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.) *Syntax and semantics: speech acts*. Nova Iorque: Academic Press.
- Grice, P. (1982). Meaning revisited. In N. Smith (Ed.) *Mutual knowledge*. Londres: Academic Press.
- Hoffman, C., Lau, I. & Johnson, D. R. (1986). The linguistic relativity of person-cognition: an English-Chinese comparison. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1097-1105.
- Krauss, R. M. & Chiu, C.-Y. (1998). Language and social behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *Handbook of social psychology* (4ª edição), Vol. 2. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Lambert, W., Hodgson, R., Gardner, R. & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44-56.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, Ill: The University of Chicago Press.
- Ng, S. H. (1996). Power: An essay in honour of Henri Tajfel. In W. P. Robinson (Ed.) *Developing the legacy of Henri Tajfel*. Bodmin, Cornwall: Butterworth Heinemann.
- Sachdev, I. & Bourhis, R. Y. (1993). Ethnolinguistic vitality: some motivational and some cognitive considerations. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.) *Group motivation: social psychological perspectives*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Searle, J. R. (1985). Indirect speech acts. In J. P. Cole & J. L. Morgan (Eds.) *Syntax and semantics: speech acts*. Nova Iorque: Academic Press.

- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: communication and cognition*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Street, R. & Giles, H. (1982). Speech accommodation theory: a social cognitive approach to language and speech behavior. In E. Rolloff & C. Berger (Eds.) *Social cognition and communication*. Londres: Sage.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Nova Iorque: Wiley.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality*. Cambridge, Mass: M.I.T. Press.

2. origens e definição da noção de representação social: sociologias de Durkheim e de Tarde na perspectiva psicossocial; representações sociais, ideologia, representação colectiva, atitude e esquema.

Na segunda secção, centramo-nos directamente na teoria e investigação no domínio das representações sociais. O estudo das representações sociais afirmou-se em psicologia social como uma corrente que pretende repor a dimensão social na análise das cognições e comportamentos individuais e grupais. Como o afirmam alguns autores (por exemplo, Moscovici, 1982), esta corrente define-se melhor como a adopção de uma perspectiva de análise desses fenómenos enquanto processos decorrentes das interacções sociais, do que como um esforço de elaboração de uma teoria definida ou de um modelo operacional de análise de um tipo circunscrito de fenómenos.

Descrevemos, em primeiro lugar, as bases conceptuais da noção, recapitulando brevemente a distinção entre representações individuais e representações colectivas, de Durkheim (1898) e relacionando o papel atribuído por Tarde (1901/1992) à comunicação na construção das crenças sociais com a emergência das representações sociais. Explicitamos assim, a relação entre as teorias destes autores e a perspectiva de Moscovici (1961). Comparamos, depois, as representações sociais com outras noções psicossociais (esquemas, atitudes, e ideologia), com as quais apresenta algumas afinidades (Doise, 1989; Lipiansky, 1991; Moscovici, 1982).

Bibliografia:

- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF
- Durkheim, E. (1898/1967). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale* (In: *Sociologie et philosophie*). Paris: PUF.
- Farr, R. M. (1994). Representações sociais: a teoria e a história. In S. Jovchelovitch & P. Guarechi (Eds.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomène, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Lipiansky, E. M. (1991). Représentations sociales et idéologies: analyse conceptuelle. In V. Aebischer, J.-P. Deconchy & E. M. Lipiansky (Eds.) *Idéologies et représentations sociales*. Cousset: DelVal.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF
- Moscovici, S. (1982). The coming era of social representations. In J. P. Codol & J.-Ph. Leyens (Eds.) *Cognitive analysis of social behavior*. Haia: Martinus Nijhoff.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF
- Semin, G. (1989). Prototypes et représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Tarde, G. (1901/1992). *A opinião e as massas*. (tradução brasileira de *L'opinion et la foule*). São Paulo: Martins Fontes.

3. condições de emergência das representações sociais: dispersão de informação, pressões inferenciais, focalização diferencial dos indivíduos e dos grupos; transformação de uma teoria em representação social; representação social das desigualdades económicas; a representação social das diferenças individuais; a construção de uma representação social numa comunidade

Nesta secção, focamos a génese e as funções das representações sociais enquanto sistemas interpretativos. Descrevemos o estudo de Moscovici (1961/1976) e outros estudos ilustrativos das funções das representações sociais enquanto fenómeno decorrente e estruturante das crenças, das atitudes, e das relações sociais.

Bibliografia:

- Emler, N. & Dickinson, J. (1986). Children's representation of economic inequalities: the effect of social class. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 191-198.
- Herzlich, C. (1986). Représentations sociales de la santé et de la maladie et leur dynamique dans le champ social. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.) *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Jodelet, D. (1986). Fou et folie dans un milieu rural français. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.) *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset: DelVal.

4. estrutura e transformação das representações sociais: objectivação e ancoragem; informação, atitude, e campo de representação; "núcleo central" da representação social

Na quarta secção, abordamos os aspectos dinâmicos das representações sociais e a sua transformação. Referimos, nomeadamente, os estudos da escola de Aix-en-Provence (Abric, 1994; Flament, 1989) e outras propostas acerca da sua organização interna (Herzlich, 1972) e o papel das relações sociais na transformação dessas estruturas (Doise, 1992). Fechando o círculo aberto na primeira secção do sumário, aproveitamos para apresentar algumas noções ligadas às formas de comunicação propagandística, difusora, e propagadora de construção e transmissão de representações sociais, propostas por Moscovici na sua primeira análise, mas que nunca foram, realmente alvo de investigação sistemática.

Bibliografia:

- Abric, J. C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In Ch. Guimelli (Ed.) *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, 45, 189-195.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (Ed.) *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse.

Leituras Recomendadas aos Alunos

- Farr, R. M. (1994). Representações sociais: a teoria e a história. In S. Jovchelovitch & P. Guarechi (Eds.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.

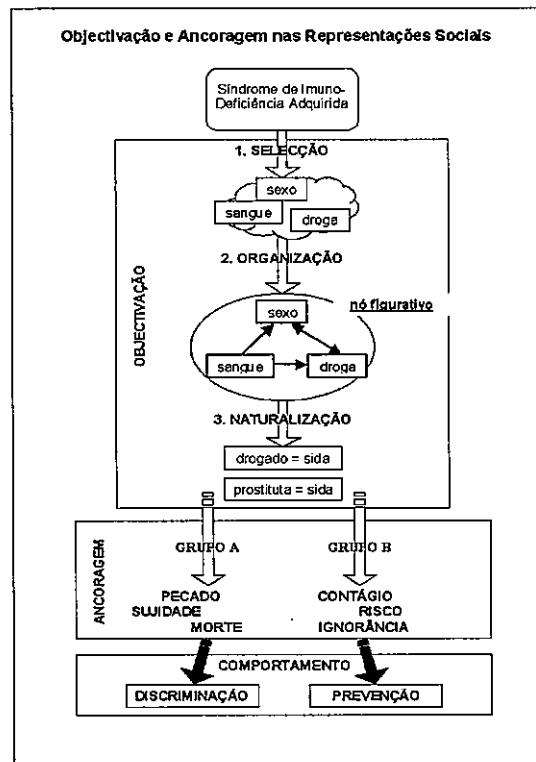
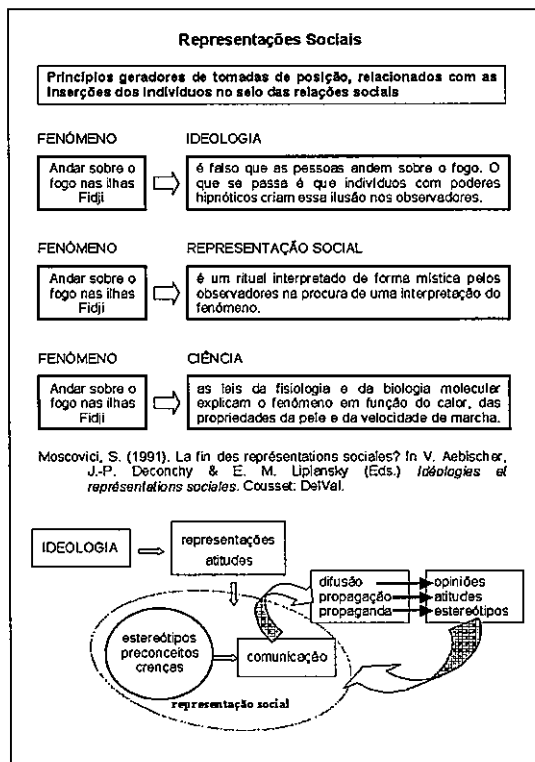
- Fernández-Dols, J. M. (1999). El comportamiento no verbal. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernandez Dols, C. Huici, J. M. Marques, D. Paez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicologia social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Krauss, R. M. & Chiu, C.-Y. (1998). Language and social behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *Handbook of social psychology* (4ª edição, Vol. 2). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Rimé, B. (1984). Langage et communication. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Vala, J. (1996). Representações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social* (3ª edição). Lisboa: Gulbenkian.

Conceitos-Chave

acto directo	asserção em que a locução coincide com a ilocução (por ex., "dê-me água")
acto indirecto	asserção em que a locução não coincide com a ilocução (por ex., "este calor dá sede")
ancoragem	incorporação de novas informações numa rede de categorias pré-existente
asserção	o que é dito numa mensagem
atitude	valência positiva ou negativa da informação contida numa representação social
campo de representação	organização do conteúdo informativo de uma representação social
convergência	mudança da pronúncia ou do estilo de discurso no sentido da outra pessoa durante uma interacção (inverso de divergência)
difusão	modalidade de comunicação caracterizada pela indiferenciação entre a fonte e o receptor da comunicação
estereótipo linguístico	manifestação de um preconceito (por ex, racial) na forma como uma ideia é exposta através da linguagem
ideologia	conjunto de crenças inter-relacionadas, frequentemente rígido e pouco sistematizado, com objectivos explicativos e justificativos das relações sociais, e que determina o pensamento individual
ilocução	atitude presente na locução, mas não expressa formalmente (pedido, ordem, promessa, ameaça, etc.)
locução	significação convencional de uma asserção (o que é expressamente dito)
marcadores sociais	características do estilo de fala que fornecem informação sobre o humor, o estatuto ou a pertença grupal de quem fala
núcleo central	subconjunto da representação social composto de um ou mais elementos, cuja ausência destruturaria essa representação ou lhe daria um significado diferente
objectivação	transformação de um objecto abstracto numa imagem familiar, ou esquema figurativo

paralinguagem	acompanhamento não-linguístico da fala (tom, pausas, velocidade, etc.)
perlocução	implícito subjacente à locução e à ilocução, no sentido de gerar um efeito no interlocutor (ironia, humor, etc.)
pragmática	conjunto de convenções sociais e linguísticas que servem como pano de fundo à linguagem verbal
pressuposto	componente de uma mensagem que corresponde ao conjunto de conhecimentos que permitem compreender a componente assertiva dessa mensagem
propagação	modalidade de comunicação entre os membros de um grupo que produz uma visão do mundo organizada, disseminadora de uma crença, e que se esforça por acomodar outros sistemas de crenças no interior dessa visão
propaganda	modalidade de comunicação no contexto de uma relação de conflito entre grupos, que opõe uma visão "verdadeira" a uma visão supostamente "falsa"
representação colectiva	parte da consciência colectiva de um grupo ou comunidade decorrente de normas sociais e que determina a uniformidade dos valores das crenças e dos comportamentos dos membros desse grupo ou comunidade
teoria da acomodação da fala	modificação do estilo da fala em função do interlocutor ou da situação numa interacção face-a-face

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico



Terceira Parte

Relações Sociais e Processos de Influência

AULAS 17-18: COMPORTAMENTOS COLECTIVOS E RELAÇÕES INTERGRUPAIS

Sumário e Desenvolvimento

- 1. conflito realista e privação relativa:** teoria do conflito realista; competição por recursos escassos e cooperação intergrupar: privação relativa e privação fraternal; a hipótese da “curva em J”

Baseando-nos parcialmente nos conceitos adquiridos pelos estudantes nas aulas 11-12 (“Estereótipos e Esquemas Sociais”), e nomeadamente nas noções associadas ao preconceito e discriminação social, começamos por discutir a ideia de que o comportamento intergrupar e intragrupal é determinado pela existência de interesses comuns ou conflituais entre grupos. A consequência do conflito de interesses será o antagonismo e a discriminação intergrupar, enquanto que, da concordância de interesses resultará uma relação intergrupar positiva e cooperativa. Esta perspectiva, designada por Campbell (1965) de teoria do conflito intergrupar realista, encontra o seu expoente nos estudos “de campos de férias” conduzidos por Sherif e colegas (cf. Sherif & Sherif, 1953, 1979). São estes estudos que descrevemos e, com base nessa descrição, analisamos as consequências do conflito e da cooperação intergrupais nos julgamentos, atitudes e comportamentos entre grupos, assim como na estruturação interna dos grupos, em termos de coesão, liderança e escolhas sociométricas. Adicionalmente, ilustramos estes processos através de outros estudos também clássicos, como os de Blake e Mouton (1962) e de Kahn e Ryen (1972), conduzidos em contextos organizacionais e laboratoriais.

Discutimos em seguida as perspectivas baseadas na noção de *privação fraternal* (Runciman, 1966). Esta noção é uma extensão da noção de *privação relativa* (Gurr, 1970) para o contexto dos comportamentos intergrupais. A noção de privação relativa, decorre da teoria da frustração-agressão (Brown, 1988), e refere-se à percepção de insuficiência de bens ou de recursos determinada, não por um padrão absoluto, mas sim por referência a um padrão psicológico, descritivo do que é considerado aceitável para o indivíduo. No contexto das relações intergrupais, a noção de privação fraternal fornece uma explicação da acção colectiva grupal, baseada na percepção de que o endogrupo é privado (por um exogrupo relevante) do acesso a um padrão desejado. Runciman designou este fenómeno de privação fraternal para referir o facto de a adesão a formas de comportamento de afirmação endogrupal poder ocorrer em indivíduos que não se auto-percebem individualmente em estado de privação relativa, mas antes que percebem essa privação associada à sua pertença grupal. Apresentamos, finalmente a hipótese da “curva em J” (Davies, 1969), explicativa da percepção de privação relativa em termos de expectativas de ganhos e perdas futuros.

Bibliografia:

- Blake, R. R. & Mouton, J. S. (1962). Overevaluation of own group's product in intergroup competition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 64, 237-238.
- Brown, R. (1988). *Group processes: dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell.
- Campbell, D. T. (1965). Ethnocentric and other altruistic motives. In D. Levine (Ed.) *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press.

- Davies, J. C. (1969). The J-curve of rising and declining satisfactions as a cause of some great revolutions and a contained rebellion. In H. D. Graham & T. R. Gurr (Eds.) *The history of violence in America: historical and comparative perspectives*. Nova Iorque: Praeger.
- Gurr, T. R. (1970). *Why men rebel*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kahn, A. & Ryen, A. H. (1972). Factors influencing the bias towards one's own group. *International Journal of Group Tensions*, 2, 33-50.
- Runciman, W. G. (1966). *Relative deprivation and social justice*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R. & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: the Robber's Cave experiment*. Norman, Oklahoma: University of Oklahoma.
- Sherif, M. & Sherif, C. (1953). *Groups in harmony and tension: an integration of studies on intergroup relations*. Nova Iorque: Octagon Books.
- Sherif, M. & Sherif, C. W. (1979). Research on intergroup relations. In W. Austin & S. Worchel (Eds.) *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, Ca: Brooks/Cole.
- Vala, J. (1993). Privation relative inter-groupale, identité sociale et action socio-politique. In J. L. Beauvois, R. V. Joulé & J. M. Monteil (Eds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales, Vol. 4: Jugements sociaux et changements d'attitudes*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

2. comportamento colectivo, desindividualização e despersonalização: tipologia das multidões (multidões casuais, audiências, turbas, e multidões em pânico); teoria das normas emergentes; desindividualização e auto-consciência; despersonalização e auto-categorização

Nesta secção, centramo-nos no estudo dos comportamentos colectivos. Começamos por dar alguns exemplos dos diferentes tipos de "multidão" e dos seus antecedentes e consequências (Grauman & Kruse, 1984; Moscovici, 1981), e recordamos os estudantes acerca das teorias clássicas no domínio (cf. aulas 2-3). Apresentamos, em seguida, os conceitos mais importantes para a compreensão dos fenómenos colectivos. A perspectiva mais tradicional, que considera que estes comportamentos decorrem de um processo de desindividualização e de atenuação da auto-consciência (por exemplo, Carver & Scheier, 1981; Duval & Wicklund, 1972; Johnson & Downing, 1979) é ilustrada através da investigação sobre o processo de desindividualização (Harvey, Banks & Zimbardo, 1973; Zimbardo, 1969), parcialmente inspirado na perspectiva de LeBon que apresentámos na primeira parte do programa. O postulado central na noção de desindividualização é que, os contextos de anonimato, de ausência de controlo social, e de difusão de responsabilidades, minimizam a preocupação individual com as avaliações feitas pelos outros. Consequentemente, esses facilitam a emergência de comportamentos anti-sociais, impulsivos, regressivos, ou irracionais.

Contrastamos, em seguida, a perspectiva sintetizada acima com a proposta, baseada na teoria da auto-categorização, segundo a qual o comportamento das multidões corresponde a uma dinâmica intergrupar na qual a identidade social se encontra fortemente saliente. Neste contexto, os comportamentos colectivos passam a ser vistos como casos de comportamento intergrupar, focalizado, em que, ao contrário de uma desindividualização, se produziria uma despersonalização (Reicher, 1987), ou seja, a mudança de um nível de auto-definição pessoal para um nível de auto-definição do eu enquanto membro indiferenciado do endogrupo. Ao gerar uma assimilação do indivíduo a um protótipo endogrupal, essa dinâmica produzirá comportamentos regulados por normas endgrupais preexistentes ou emergentes na situação (Reicher, 1982, 1987; cf. também Mann, 1981).

Bibliografia:

- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: a control-theory approach to human behavior*. Nova Iorque: Springer-Verlag.
- Duval, S. & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. Nova Iorque: Academic Press.
- Grauman, C. F. & Kruse, L. (1984). Masses, foules et densité. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Harvey, C., Banks, C. & Zimbardo, P. (1973). Interpersonal dynamics in a simulated prison. *International Journal of Criminology and Psychology*, 1, 69-97.
- Johnson, R. D. & Downing, L. L. (1979). Deindividuation and valence of cues: effects on prosocial and antisocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1532-1538.
- Mann, L. (1981). The baiting crowd in episodes of threatened suicide. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 703-709.
- Moscovici, S. (1981). *L'âge des foules*. Paris: Fayard.
- Reicher, S. (1982). The determination of collective behaviour. In H. Tajfel (Ed.) *Social identity and intergroup relations*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Reicher, S. (1987). Crowd behaviour as social action. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher & M. S. Wetherell (Eds.) *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- Zimbardo, P. G. (1969). The human choice: individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse and chaos. In W. J. Arnold & D. Levine (Eds.) *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

3. identidade social e comportamento intergrupais: categorias sociais, valores e consenso social; crenças na mobilidade ou na mudança social; identidade social e categorização social; comparação social e diferenciação social; favoritismo e parcialidade endogrupal; criatividade social e manutenção de uma identidade social positiva

As ideias analisadas na secção anterior, conduzem directamente à descrição das relações intergrupais no quadro da teoria da identidade social (Tajfel, 1978). A teoria da identidade social fundamenta-se nas noções de categorização social, identidade social e comparação social que envolvem componentes cognitivas, valorativas e afectivas determinantes do comportamento intergrupais. Este comportamento é igualmente determinado pela criação de consensos sociais acerca da existência de grupos, cujas diferenças ultrapassam as diferenças interindividuais, e da existência de valores nos quais esses grupos são posicionados. Para além das funções cognitivas da categorização social (que referimos no sumário relativo aos estereótipos da segunda parte do programa), insistiremos agora sobre a função de definição do eu social desempenhada por essas categorias e posicionamentos valorativos, ou seja, sobre a definição da identidade social (Turner, 1982).

Debruçamo-nos em seguida sobre os processos que, segundo Tajfel e colegas, contribuem para a definição da identidade e a promoção e manutenção da sua positividade: a diferenciação, a comparação e a discriminação sociais. Esses processos são, no entanto, definidos em termos da própria estrutura social e das crenças dos indivíduos acerca dessa estrutura. Retomando a distinção entre comportamentos interpessoais e comportamentos intergrupais estabelecida no sumário das aulas 16 e 17, descrevemos o que Tajfel (1978; Brown & Turner, 1981; Tajfel & Turner, 1979) definiram como estruturas de crenças na mobilidade e na mudança social e as implicações dessas estruturas para os comportamentos individuais e grupais. Referimos, em seguida, os estudos acerca das condições mínimas para o desencadeamento de comportamentos intergrupais (os estudos realizados com base no

“paradigma dos grupos mínimos”) e definimos as noções de favoritismo e de parcialidade endogrupal, debatendo, depois, as diferentes estratégias de promoção e de manutenção de uma identidade social positiva (discriminação e criatividade social) em função da dominância e do grau de segurança do estatuto social do endogrupo (Lemaine, 1974; Tajfel, 1978).

Bibliografia:

- Brown, R. & Turner, J. C. (1981) Interpersonal and intergroup behaviour. In J. C. Turner & H. Giles (Eds.) *Intergroup behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Lemaine, G. (1974). Social differentiation and social originality. *European Journal of Social Psychology*, 4, 17-52.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres. Academic Press.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. Austin & S. Worchel (Eds.) *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, Ca: Brooks/Cole.
- Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (Ed.) *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leituras Recomendadas aos Alunos

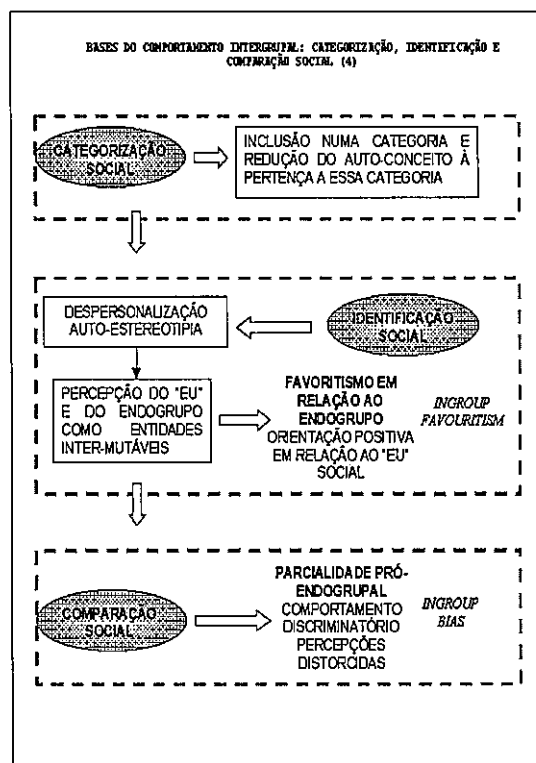
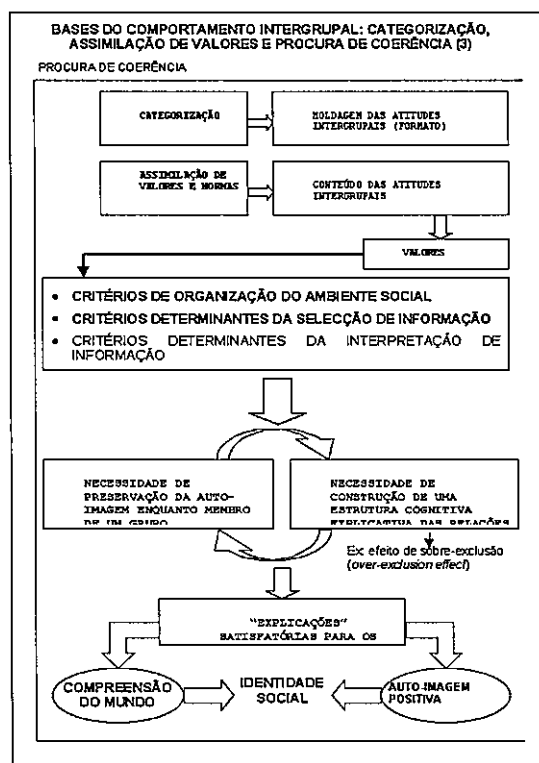
- Grauman, C. F. & Kruse, L. (1984). Masses, foules et densité. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Levine, J. M. & Pavelchak, M. (1984). Conformité et obéissance. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Monteiro, M. B. (1996). Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Reicher, S. (1987). Crowd behaviour as social action. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher & M. S. Wetherell (Eds.) *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Oxford Blackwell.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. Austin & S. Worchel (Eds.) *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, Ca: Brooks/Cole.

Conceitos-Chave

auto-consciência	estado psicológico em que o indivíduo focaliza a atenção em si mesmo, nos seus padrões pessoais ou nas suas experiências
crenças na mobilidade social	sistema de crenças segundo o qual as fronteiras intergrupais são permeáveis e os indivíduos podem adquirir uma identidade social positiva movendo-se através da hierarquia social
crenças na mudança social	sistema de crenças segundo o qual as fronteiras intergrupais são impermeáveis e a única forma de adquirir uma identidade social positiva é através da mudança efectiva dos estatutos dos grupos
desindividualização	perda da noção de identidade individual socializada e desempenho de comportamentos antissociais causada pela ausência de controlo social
facilitação social	melhoria no desempenho de tarefas bem aprendidas e descréscimo no desempenho de tarefas mal aprendidas em função da presença de outrem

movimento colectivo	fenómeno de massas no qual indivíduos geograficamente dispersos são influenciados de forma semelhante e agem de forma idêntica
multidão casual	agregado de pessoas sem relações anteriores que se juntam casualmente e se focalizam num assunto ou num objectivo comum
normas emergentes	teoria segundo a qual o comportamento colectivo é governado por normas baseadas em comportamentos que surgem na multidão inicialmente sem normas
"paradigma dos grupos mínimos"	metodologia experimental para o estudo das condições mínimas necessárias para que ocorra discriminação social
privação relativa	sentimento de ter menos do que aquilo que se merece por referência a um padrão comparativo
teoria do conflito real	explicação das relações intergrupais em termos da competição por recursos escassos ou da cooperação para a realização de objectivos comuns
teoria da identidade social	teoria da pertença social e das relações intergrupais baseada nas relações entre categorização social, identidade social e comparação social em contextos de estatutos intergrupais semelhantes ou diferenciados

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico



EXEMPLO DE MATRIZ DE RECOMPENSAS UTILIZADAS NO PARADIGMA DOS GRUPOS MÍNIMOS

Membrado Endogrupo	25	23	21	19	17	13	10	8
Membrado Exogrupo	19	16	13	10	7	13	16	19
Endo - Exo =	6	7	8	9	10	0	-6	-11
Endo + Exo =	44	39	34	29	24	26	26	28
	(A)	B	(C)	D	(E)	(G)	H	(I)

↑

BENEFÍCIO
MÁXIMO PARA
O
ENDOGRUPO
(MIP)

↑

BENEFÍCIO
MÁXIMO
COMUM
(MJP)

↑

INGROUP
BIAS
(MD)

↑

JUSTIÇA
(F)

↑

OUTGROUP
BIAS

AULAS 19-20: AFILIAÇÃO, ESTRUTURA E DESEMPENHO GRUPAL

Sumário e Desenvolvimento

- 1. antecedentes e funções da afiliação:** sobrevivência, informação, apoio interpessoal e realização de objectivos; teorias interpessoais da atracção interpessoal e da afiliação; teoria da comparação social; modelo da manutenção da auto-avaliação; teoria da semelhança-atracção interpessoal; hipótese da complementaridade; efeito proximidade-atracção; auto-categorização, despersonalização, e atracção social

Após termos definido o contexto intergrupar no qual podem ocorrer comportamentos intragrupais, debruçamo-nos directamente sobre a teoria e a investigação relativa aos processos através dos quais os indivíduos se afiliam socialmente, assimilam as crenças, normas e valores do grupo, e se estruturam com vista à realização de objectivos colectivos. Nesta secção, começamos por referir as diferentes perspectivas acerca das razões que levam os indivíduos a afiliar-se socialmente. Referimos brevemente alguns estudos sobre os efeitos gerais da privação maternal (Harlow & Harlow, 1966) e social (Bowlby, 1969; Spitz, 1945). Apresentamos, em seguida, alguns dos factores estudados em psicologia social para a atracção social e a afiliação. Neste contexto, analisamos as perspectivas de Newcomb (1961) acerca dos efeitos da semelhança interpessoal na atracção e as funções da semelhança interpessoal como reforço social positivo (Berscheid, 1985; Byrne, 1971; Clore & Byrne, 1974), como antecipação da inexistência de conflitos futuros (Insko & Schopler, 1972), e como indicador de unidade interpessoal (Arkin & Burger, 1980). Analisamos igualmente os efeitos da proximidade interpessoal na atracção e na afiliação (Festinger, Schachter & Back,

1950; Newcomb, 1981) e as funções da proximidade física na geração de sentimentos de grupo (Moreland, 1987), no aumento das probabilidades de interacção e, logo, no encorajamento da formação de grupos (Gewirtz, 1969), e no efeito de mera exposição (Zajonc, 1968) gerador de atitudes interpessoais positivas.

Após essa apresentação, debruçamo-nos sobre quatro grandes enfoques teóricos explicativos da atracção. O primeiro desses enfoques são os modelos da atracção interpessoal. Neste contexto, as *teorias do reforço*, que propõem que a atracção interpessoal decorre directamente dos padrões de reforço interpessoais (Lott & Lott, 1965) e da generalização desses padrões a outras pessoas (Byrne & Clore, 1970). Apresentamos, em seguida, a *teoria das trocas sociais* (Thibaut & Kelley, 1959) que propõe uma aplicação da teoria dos jogos às relações interpessoais, através das noções de *nível de aspiração* (CL), de *nível de comparação de alternativas* (Clalt), e dos princípios de equidade e de reciprocidade nas relações interpessoais. Em terceiro lugar, apresentamos a *teoria da comparação social*, que propõe que a afiliação social decorre de uma motivação para a redução de incertezas através da obtenção de informações relevantes a partir dos outros (Festinger, 1950, 1954; Schachter, 1959). Finalmente, apresentamos a perspectiva da *teoria da auto-categorização* (Turner e colegas, 1987), que propõe que a afiliação decorre da atracção do indivíduo em relação a uma representação prototípica do endogrupo, definidora da sua identidade social.

Terminamos esta secção do sumário com a análise de outros factores tendentes a incrementar a afiliação dos indivíduos com os grupos. Referimos, designadamente, o modelo da “manutenção da auto-avaliação” (Tesser & Campbell, 1983), segundo o qual os indivíduos se afiliam em grupos compostos por outros considerados superiores em dimensões irrelevantes, mas inferiores em dimensões relevantes para a auto-definição. Relacionamos este modelo com a teoria da comparação social de Festinger (1954). Referimos igualmente a hipótese de Cialdini e colegas (por exemplo, Cialdini & Richardson, 1980) acerca de que os indivíduos se afiliam preferencialmente a grupos portadores de um valor positivo para o auto-conceito (*basking in reflected glory*, ou *BIRGing*), que relacionamos com a ideia de uma estrutura de crenças na mobilidade social, proposta por Tajfel (1978).

Bibliografia:

- Arkin, R. M. & Burger, J. M. (1980). Effects of unit relation tendencies on interpersonal attraction. *Social Psychology Quarterly*, 43, 380-391.
- Berscheid, H. (1985). Interpersonal attraction. In G. Lindzey & E. Aaronson (Eds.) *Handbook of social psychology*. Nova Iorque: Random House.
- Byrne, D. (1971). *The attraction paradigm*. Nova Iorque: Academic Press.
- Byrne, D. & Clore, G. L. (1970). A reinforcement model of evaluative responses. *Personality: an International Journal*, 1, 103-128.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. Londres: Hogarth.
- Cialdini, R. B. & Richardson, K. D. (1980). Two indirect tactics of image management: basking and blasting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 406-415.
- Clore, G. L. & Byrne, D. (1974). A reinforcement-affect model of attraction. In T. Huston (Ed.) *Foundations of interpersonal attraction*. Nova Iorque: Academic Press.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271-282.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Festinger, L., Schachter, S. & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups: a study of human factors in housing*. Nova Iorque: Harper.
- Gewirtz, J. L. (1969). Mechanisms of social learning: some rules of stimulation and behavior in early human development. In D.A. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. Chicago, Ill: Rand McNally.
- Gurr, T. R. (1970). *Why men rebel*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

- Harlow, H. F. & Harlow, M. K. (1966). Learning to love. *American Scientist*, 54, 244-272.
- Hogg, M. A. (1992). *The social psychology of group cohesiveness: from attraction to social identity*. Nova Iorque: Nova Iorque University Press.
- Insko, C. A. & Schopler, J. (1972). *Experimental social psychology*. Nova Iorque: Academic Press.
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. (1998). Small groups. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*, Vol. 2 (4ª edição). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Lott, A. J. & Lott, B. E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction. *Psychological Bulletin*, 64, 259-309.
- Moreland, R. L. (1987). The formation of small groups. *Review of Personality and Social Psychology*, 8, 80-110.
- Newcomb, T. M. (1961). *The acquaintance process*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Newcomb, T. M. (1981). Heiderian balance as a group phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 862-867.
- Runciman, W. G. (1966). *Relative deprivation and social justice*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Shaw, M. E. (1976). *Group dynamics: the psychology of small group behavior*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Schachter, S. (1959). *The psychology of affiliation*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Spitz, R. A. (1945). Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. In A. Freud, H. Hartman & E. Kris (Eds.) *The Psychoanalytical Study of the Child*, Vol. 1. Nova Iorque: International University Press..
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- Tesser, A. & Campbell, J. (1983). Self-definition and self-evaluation maintenance. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.) *Psychological perspectives on the self*, Vol. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Thibaut, J. W. & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. Nova Iorque: Wiley.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Londres: Blackwell.
- Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.

2. socialização e desenvolvimento grupal: fases do desenvolvimento grupal (unidade e identificação, estabilidade, satisfação e dinâmica interna); diferenciação de papéis intragrupais; fases da socialização dos membros no grupo; interacção indivíduo-grupo e progressão do indivíduo dentro do grupo; papel do empenho recíproco membro-grupo

Na segunda secção, centramo-nos sobre os processos através dos quais a coesão grupal, a especialização de funções e o desenvolvimento de papéis contribuem para a estruturação dos grupos. Começamos por referir as principais características atribuídas aos grupos, nomeadamente, as que decorrem da interdependência e da interacção face-a-face entre os seus membros, do destino-comum e da aquisição de crenças e valores semelhantes no decurso dessa interacção (Newcomb, 1965; Shaw, 1976; Siegel & Siegel, 1957).

Em seguida, debruçamo-nos sobre a diferenciação de papéis dentro dos grupos. Definimos os papéis como normas formais ou informais determinantes das expectativas associadas aos seus membros, ou a posições particulares no grupo. Descrevemos, depois, algumas tentativas teóricas de análise da diferenciação de papéis grupais, nomeadamente, as observações de Sherif e colegas (Sherif e colegas, 1961), já referidas anteriormente sob a óptica do conflito e cooperação intergrupais (Aulas 17-18). Descrevemos também a perspectiva de Bales (1958; Parsons & Bales, 1956) e de Berger e colegas (Berger, Wagner &

Zelditch, 1985), designada por “teoria dos estados de expectativa” (*expectancy states theory*). No contexto destes modelos, procuramos transmitir três ideias: (a) a emergência de papéis diferenciados nos grupos decorre de processos de normalização, de auto-definição enquanto membro do grupo, e de especialização de tarefas operatórias e sócio-afectivas; (b) a diferenciação de papéis está frequentemente associada a uma diferenciação de estatutos (ou seja, ao reconhecimento do valor associado a cada papel); (c) o estatuto dos membros de um grupo pode decorrer, não só da sua competência específica no contexto da realização dos objectivos do grupo, mas também da generalização de estatutos externos ao grupo. Referimos, a propósito, as consequências da ambiguidade ou do conflito inter- ou intra-papel na vida grupal e na identificação dos membros com os objectivos grupais (Fisher & Gitelson, 1983; Katz & Kahn, 1978).

Dedicamos a maior parte desta secção do sumário à descrição do “modelo da socialização grupal” de Levine e colegas (Levine & Moreland, 1994; Moreland & Levine, 1982; Moreland, Levine & Cini, 1993). A ideia subjacente à apresentação desse modelo é a de que, embora, tradicionalmente, os papéis dentro dos grupos tenham sido analisados como prescrições definidas sobre o comportamento dos membros dos grupos, é possível igualmente adoptar uma perspectiva funcional acerca da interacção entre os membros e o grupo. Esta perspectiva baseia-se na avaliação recíproca do grupo e do indivíduo, do empenho recíproco de ambos, e da transição de papéis. Neste sentido, analisamos a socialização grupal enquanto resultado do movimento dos membros através de papéis distintos (debutante, membro de pleno direito, membro antigo, membro marginal) e os seus efeitos em termos de mudanças afectivas, cognitivas e comportamentais nos indivíduos e no grupo.

Com base nesta ideia, apresentamos as cinco fases de socialização grupal propostas por Levine e Moreland (1994) (investigação, socialização, manutenção, ressocialização, e recordação), e os quatro papéis genéricos associados a essas fases de socialização (entrada, aceitação, divergência, e saída). Esta apresentação fundamenta a discussão dos processos de liderança, tomada de decisão, conformidade e desvio que debatemos nas aulas seguintes.

Bibliografia:

- Bales, R. F. (1958). Task roles and social roles in problem-solving groups. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.) *Readings in social psychology*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Berger, J., Wagner, D. & Zelditch, M.Jr. (1985). Expectation states theory: review and assessment. In J. Berger & M. Zelditch (Eds.) *Status, rewards and influence*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fisher, C. D. & Gitelson, R. (1983). A meta-analysis of the correlates of role conflict and ambiguity. *Journal of Applied Psychology*, 68, 320-333.
- Forsyth, D. R. (1990). *Group dynamics*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. Nova Iorque: Wiley.
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. (1994). Group socialization: theory and research. *European Review of Social Psychology*, 5, 305-336.
- Moreland, R. L. & Levine, J.M. (1982) Socialization in small groups: temporal changes in individual-group relations. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 15. Nova Iorque: Academic Press.
- Moreland, R. L., Levine, J. M. & Cini, M. A. (1993). Group socialization: the role of commitment. In M. A. Hogg & D. Abrams (Eds.) *Group motivation: social psychological perspectives* (pp. 105-129). Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Newcomb, T. M. (1965). Attitude development as a function of reference groups: the Bennington study. In H. Proshansky & B. Seidenberg (Eds.) *Basic studies in social psychology*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.

- Parsons, T. & Bales, R. F. (1956). *Family: socialization and interaction process*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Shaw, M. (1976). *Group dynamics*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R. & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: the Robber's Cave experiment*. Norman, Oklahoma: University of Oklahoma.
- Siegel, A. E. & Siegel, S. (1957). Reference groups, membership groups, and attitude change. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 360-364.

3. liderança nos grupos: definição geral de liderança e tipos de poder dos líderes grupais; definições tradicionais da liderança e teorias implícitas da liderança; definições funcionais de liderança (reciprocidade, transactividade, transformação, cooperação e procura de objectivos); liderança e crédito idiossincrático; definições comportamentais de liderança, comportamentos relacionais e comportamentos operatórios; teorias situacional e contingencial dos estilos de liderança; LPC; prototipicalidade dos líderes e auto-categorização

Na terceira secção descrevemos a teoria e a investigação clássica sobre a liderança. Começamos por definir a liderança como um aspecto particular da estrutura dos estatutos intragrupais, caracterizada pela capacidade de influenciar o grupo e de levar os seus membros a aderirem a objectivos e a adoptarem padrões de comportamento definidos (Hollander, 1985). Em seguida, apresentamos a tipologia dos tipos de poder proposta por French & Raven (1959), que distingue entre poder recompensatório, poder coercivo, poder legítimo, poder referente, e poder especialista).

Referimos, então, as primeiras perspectivas sobre a emergência de líderes, conhecidas como abordagens dos traços de liderança. A investigação neste domínio procurou demonstrar a existência de características distintivas nos líderes emergentes nos grupos, e observou uma tendência para que estes líderes se distingam dos restantes membros do grupo em termos de inteligência, masculinidade, dominância, extroversão, conservadorismo e ajustamento social (Lord, DeVader & Alligen, 1986; Stogdill, 1974). No entanto, a correlação entre estas características e a eficiência dos líderes é pouco fiável e aberta a explicações alternativas. Uma dessas explicações é de que essas características decorrem do próprio estatuto dos líderes e não o inverso (por exemplo, Hollander, 1985; Smith, 1995). Outra explicação baseia-se na ideia de que essas características correspondem, de facto, a teorias implícitas da liderança (Lord, DeVader & Alligen, 1986). Estabelecendo uma relação entre o estudo da liderança e o domínio analisado na segunda parte do programa da disciplina, descrevemos, assim a "teoria da categorização dos líderes" (Lord, DeVader & Alligen, 1986; Nye & Forsyth, 1991; Nye & Simonetta, 1996; Rush & Russell, 1988), que propõe que os traços de liderança correspondem a esquemas ou teorias construídas social e culturalmente, e que funcionam como padrões comparativos para os indivíduos que seleccionam e apoiam um líder.

Em seguida, centramo-nos nas perspectivas acerca dos comportamentos facilitadores do alcance de posições de liderança. Com base na proposta de autores como Forsyth (1990) e Hollander (1985), começamos por definir a liderança nos contextos intragrupais como um processo transaccional (negociação permanente entre o líder e os outros membros do grupo), cooperativo (atribuição voluntária por parte dos membros de um estatuto privilegiado ao líder), centrado em objectivos (organização do grupo no sentido da realização) e transformador (gerador de variações na motivação e identificação dos membros com os objectivos do grupo). A ideia de base transmitida neste contexto é a de que a liderança é um processo de influência social que opera através da mobilização dos membros de um grupo

para a realização de objectivos colectivos, e não um processo de coerção ou de exercício arbitrário de poder (Hogg, 2000; Hollander, 1985).

Após esta definição, referimos a perspectiva de Stogdill (1974), acerca do papel dos comportamentos estruturantes e de consideração pelos membros do grupo. Descrevemos, em seguida, a perspectiva de Hollander (1964; Hollander & Julian, 1970), acerca da criação de “crédito idiossincrático” (adesão às normas grupais, legitimidade, reconhecimento de competência e de identificação com os objectivos do grupo), como forma de legitimação da influência sobre o grupo e da aceitação, por parte dos outros membros, de desvio em relação a essas normas. Finalmente, referimos a perspectiva de Lippitt e White (1943) acerca do impacto dos estilos de liderança autoritário e democrático na atracção dos membros em relação ao líder, na atmosfera grupal, e na produtividade.

Descrevemos, então, as teorias situacionais e as teorias contingenciais da liderança. No contexto das primeiras teorias, referimos o modelo de Bales (1950), que define o líder como o membro do grupo que, numa determinada situação se encontra mais capacitado para conduzir o grupo na realização dos seus objectivos. Na sequência desta ideia, centramo-nos na análise do processo de interacção (*IPA*) proposto por este autor, e na observação da emergência de papéis e estatutos diferenciados no grupo através da grelha de observação proposta por este autor. Focalizamo-nos, sobretudo, na emergência de líderes “operacionais” e “sócio-afectivos”, nos padrões de interacção entre estes líderes, e nas suas funções na estruturação e na progressão do grupo. Referimos também, no quadro das teorias situacionais, a perspectiva de Hersey e Blanchard (1982), segundo a qual os grupos adoptam lideranças em função dos seus objectivos e do seu grau de maturação (conhecimento claro dos objectivos, noção da sua exequibilidade, e responsabilização individual dos membros pela realização desses objectivos). A ideia que discutimos com os alunos é a de que os grupos “imaturos” tendem a ser mais eficientes sob uma liderança “operacional” (orientada para a realização da tarefa), e que, à medida em que o grupo adquire maturidade, a liderança mais eficiente se deve recentrar progressivamente para os aspectos relacionais (sócio-afectivos) e operacionais simultaneamente.

Passamos, então, a descrever o modelo contingencial de Fiedler (1965, 1978). Para este autor, a eficiência do líder depende da adequação entre o seu estilo de comportamento (operacional ou relacional) e as características da situação. O modelo de Fiedler (1978) tem em consideração três factores: a atmosfera grupal ou a relação sócio-afectiva entre o líder e os restantes membros; o grau de estruturação da tarefa, e o grau de poder do líder. Estes três factores geram oito situações típicas decorrentes do cruzamento dos dois níveis de cada um (atmosfera positiva ou negativa, tarefa bem ou mal estruturada, e poder alto ou baixo do líder). Tendo estes factores em conta, o modelo de Fiedler prediz uma maior eficiência dos líderes operacionais, por exemplo, quando a atmosfera grupal é positiva e a tarefa é bem estruturada, independentemente do poder do líder. Pelo contrário, os líderes relacionais serão mais eficientes em tarefas não estruturadas e em ambientes grupais favoráveis. Finalizamos a apresentação do modelo de Fiedler com a apresentação da escala *LPC* (*least preferred co-worker*) através da qual este autor propõe determinar os estilos de liderança de líderes prospectivos. Para finalizar a apresentação da teoria contingencial da liderança, apresentamos brevemente alguns trabalhos baseados no modelo de Fiedler, nomeadamente os de House e Mitchell (1974), e de Vroom e Jago (1988). House e Mitchell (1974) baseiam-se na ideia de que a motivação dos membros de um grupo para a realização de objectivos grupais é uma função directa da clareza da associação entre o desempenho e a obtenção de recompensas devidas a esse desempenho. Esta clareza dependerá, por um lado, das características pessoais dos membros e, por outro, da estruturação da tarefa, que determinará o estilo de liderança

mais eficaz. Vroom e Jago (1988) desenvolveram igualmente um modelo de eficiência do estilo de liderança baseado no modelo de Fiedler. Este modelo propõe um continuum de estilos de liderança, entre o estilo autocrático e a participação integral do grupo no processo de tomada de decisão, cuja eficiência depende igualmente do grau de estruturação da tarefa e do poder atribuído pelo grupo ao líder.

Na última parte desta secção do sumário, descrevemos investigação recente sobre a liderança, baseada na teoria da auto-categorização, e na ideia de que a escolha de um líder e a sua eficiência num grupo depende da saliência da sua pertença grupal e do seu grau de prototipicalidade em relação aos critérios que definem o grupo por comparação com exogrupos relevantes. Considerando a categorização social como um processo de construção de protótipos grupais (Turner e colegas, 1987), e, logo, de graus distintos de prototipicalidade intragrupal, a teoria da auto-categorização considera que os membros prototípicos do endogrupo funcionam como quadros de referência para a adopção de comportamentos inter- e intragrupais distintivos. Neste sentido, os membros do endogrupo considerados como mais prototípicos, serão aqueles que se encontram em posição mais favorecida para o exercício de influência sobre os restantes membros do grupo (Smith & Fritz, 1987). A ideia de base desta abordagem é, portanto, que os líderes prototípicos do endogrupo exercem influência sobre os indivíduos que se auto-categorizam enquanto membros desse grupo através da assimilação destes últimos à posição endogrupal prototípica. É com base nesta ideia geral que descrevemos investigação recente sobre a relação entre o processo de identificação social e de auto-categorização e a emergência de liderança nos grupos. Esta investigação demonstra que a eficiência da liderança grupal aumenta em função da saliência da diferenciação intergrupala e da prototipicalidade do líder do endogrupo (Duck & Fielding, 1999; Hains, Hogg & Duck, 1997; Hogg, Hains & Mason, 1998; Platow, Reid & Andrew, 1998).

Bibliografia:

- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis: a method for the study of small groups*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Brown, R. (1988). *Group processes: dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell.
- Duck, J. M. & Fielding, K. S. (1999). Leaders and sub-groups: one of us or one of them? *Group Processes and Intergroup Relations*, 2, 203-230.
- Fiedler, F. E. (1965). A contingency model of leader effectiveness. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 1. Nova Iorque: Academic Press.
- Fiedler, F. E. (1978). The contingency model and the dynamics of the leadership process. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 12. Nova Iorque: Academic Press.
- Forsyth, D. R. (1990). *Group dynamics*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- French, J. R. P. & Raven, B. H. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.) *Studies in social power*. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Hains, S. C., Hogg, M. A. & Duck, J. M. (1997). Self-categorization and leadership: effects of group prototypicality and leader stereotypicality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1087-1100.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1982). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hogg, M. A. (2000). Social categorization, depersonalization, and group behavior. In M.A. Hogg & R.S. Tindale (Eds.) *Blackwell handbook of social psychology: group processes*. Oxford: Blackwell.
- Hogg, M. A., Hains, S. C. & Mason, I. (1998). Identification and leadership in small groups: salience, frame of reference, and leader stereotypicality effects on leader evaluations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 248-263.
- Hollander, E. P. (1964). *Leaders, groups and influence*. Nova Iorque: Oxford University Press.

- Hollander, E. P. (1985). Leadership and power. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology*, Vol. 2 (3ª edição). Nova Iorque: Random House.
- Hollander, E. P. & Julian, J. W. (1970). Studies in leader legitimacy, influence, and innovation. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 5. Nova Iorque: Academic Press.
- House, R. J. & Mitchell, T. R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81-97.
- Lippitt, R. & White, R. (1943). The "social climate" of children's groups. In R. G. Barker, J. Kounin & H. Wright (Eds.) *Child behavior and development*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Lord, R. G., De Vader, C. L. & Alligen, G. M. (1986). A meta-analysis of the relation between personality traits and leadership perceptions: an application of validity generalization procedures. *Journal of Applied Psychology*, 71, 402-410.
- Nye, J. L. & Forsyth, D. R. (1991). The effects of prototype-based biases on leadership appraisals: a test of leadership categorization theory. *Small Group Research*, 22, 60-379.
- Nye, J. L. & Simonetta, L. G. (1996). Followers' perceptions of group leaders: the impact of recognition-based and inference-based processes. In J. L. Nye & A. M. Bower (Eds.) *What's social about social cognition: research on socially shared cognition in small groups*. Londres: Sage.
- Platow, M. J., Reid, S. & Andrew, S. (1998). Leadership endorsement: the role of distributive and procedural behavior in interpersonal and intergroup contexts. *Group Processes and Intergroup Relations*, 1, 5-47.
- Rush, M. C. & Russell, J. E. A. (1988). Leader prototypes and prototype-contingent consensus in leader behavior descriptions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 24, 88-104.
- Smith, P. M. (1995). Leadership. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.) *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Smith, P. M. & Fritz, A. J. (1987). A person-niche theory of depersonalization: implications for the selection, performance and evaluation. In C. Hendrick (Ed.) *Review of personality and Social Psychology*, Vol. 8. Londres: Sage.
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership*. Nova Iorque: Free Press.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Londres: Blackwell.
- Vroom, V. H. & Jago, A. G. (1988). *The new leadership: managing participation in organizations*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

3. desempenho e tomada de decisão grupal: desempenho individual e desempenho grupal; tipologia das tarefas grupais e seus efeitos no desempenho; efeitos do grupo no desempenho dos seus membros; facilitação social, apreensão com a avaliação e conflito distractivo; efeito de "preguiça social" (*social loafing*) e efeito "pendura" (*free-rider effect*); *risky-shift* e polarização grupal em tarefas de tomada de decisão; teoria dos argumentos persuasivos, teoria dos valores culturais, teoria da comparação social de opiniões e teoria da auto-categorização; *groupthink*, antecedentes e sintomas; estratégias de manutenção da produtividade grupal e de racionalidade na tomada de decisão

Iniciamos esta secção do sumário com uma comparação entre produtividade individual e produtividade grupal, baseada na tipologia das tarefas grupais, proposta por Steiner (1972). Este autor distingue entre "tarefas aditivas" (que requerem o esforço somado dos membros do grupo e em que o desempenho depende exclusivamente do contributo individual dos membros), "tarefas compensatórias" (que requerem a média dos desempenhos individuais para a obtenção de um produto colectivo), "tarefas disjuntivas" (que requerem a decisão, em alternativa, por uma de duas opções) "tarefas conjuntivas" (que requerem o desempenho coordenado de diferentes funções por diferentes membros), e "tarefas discricionárias" (cujo desempenho depende do método escolhido pelo grupo). Referimo-nos em especial às tarefas

aditivas, compensatórias e disjuntivas, que nos permitem distinguir alguns efeitos interessantes no desempenho grupal. Estes efeitos, que discutimos logo após a apresentação desta taxonomia, são a “preguiça social” (*social loafing*) e o “efeito pendura” (*free-rider effect*).

Os estudos sobre a preguiça social, conduzidos nomeadamente por Latané e colegas (Latané, Williams & Harkins, 1979; Williams, Harkins & Latané, 1981) decorrem das observações de Ringelmann sobre os efeitos das situações de cooperação grupal no esforço individual despendido pelos membros do grupo (Ingham, Levinger, Graves & Peckham, 1974). Um mecanismo revelado por Ringelmann é a perda de coordenação nestes grupos, decorrente da ausência de simultaneidade do esforço dos seus membros. O segundo mecanismo, a preguiça social, corresponde a uma perda de produtividade individual na relação directa do aumento do número de membros do grupo. Latané e colegas desenvolveram um modelo experimental sobre este fenómeno baseado na intensidade dos aplausos de uma audiência, que varia na relação inversa do número de componentes dessa audiência. O efeito “pendura” (Jackson & Harkins, 1985; Kerr, 1983) decorre de uma tentativa de explicação da preguiça social baseada na percepção de inequidade que os membros de um grupo desenvolvem quando confrontados com outros membros que, não participando com o mesmo empenho no esforço de realização dos objectivos colectivos, acabam por usufruir da mesma recompensa de todos os outros. Como resposta a esta inequidade prospectiva, os restantes membros tenderão a nivelar o seu desempenho pelo nível dos membros “penduras”. Parece-nos adequado discutir este fenómeno com os estudantes elevá-los a discorrer sobre a eventual ocorrência destes processos nos seus grupos de trabalho!

Discorremos, em seguida, sobre alguns factores tendentes à atenuação do decréscimo de produtividade individual em contextos grupais, designadamente, através da descrição de estudos demonstrativos de que o carácter público do contributo de cada membro (Williams, Harkins & Latané, 1981; Hardy & Latané, 1986) e o grau de interesse pessoal pela tarefa desempenhada (Brickner, Harkins & Ostrom, 1986) podem ser factores importantes para essa atenuação.

Ainda no contexto da análise dos factores grupais interferentes no desempenho individual, apresentamos as teorias da facilitação social (Zajonc, 1965) e as diferentes explicações propostas para o impacto da presença de outrém sobre o nível do desempenho dos indivíduos. O estudo da facilitação social inspirou-se inicialmente na análise clássica de Tripplett (1898) sobre os “factores dinamogénicos” da competição. Esta investigação, prosseguida por F. Allport (1920) acerca do impacto da presença de co-actores ou de audiências no desempenho de tarefas de associação livre, foi retomada, depois, por Zajonc (1965) através da teoria da facilitação social. Fundamentando-se numa análise biológica do comportamento de diferentes espécies animais, Zajonc proporia que a mera presença de outros indivíduos da mesma espécie teria um poder activacional sobre o indivíduo que o levaria a desempenhar comportamentos instintivos ou tornados automáticos através da aprendizagem (respostas dominantes). Neste sentido a presença de uma audiência inibiria o desempenho de respostas não-dominantes (mal-aprendidas ou que requerem controlo) através da interferência das respostas dominantes, e melhoraria o desempenho destas últimas.

A perspectiva de Zajonc (1965) pode ser considerada reducionista, ao ignorar todas as regulações sociais que operam no contexto da facilitação social. No entanto, o estudo analógico de Zajonc, Heingartner e Herman (1969) que parece reproduzir a predição de base da teoria no comportamento da barata (*Blatta orientalis*), parece colocar as regulações sócio-cognitivas do *Homo Sapiens* em face de uma audiência, ou em cooperação com outros, ao

nível da reacção entomológica de fuga a um estímulo luminoso... Esta perspectiva não é, no entanto, partilhada por outros autores.

Cottrell (1972) é um desses autores. Através da sua teoria da apreensão com a avaliação, Cottrell argumenta que o processo de mera activação pela presença de outros membros da espécie do indivíduo não pode explicar a totalidade do processo de facilitação social. Apelando ao papel da socialização na aprendizagem do poder recompensatório ou punitivo de outrém, Cottrell salienta que a presença de outrém só é psicologicamente significativa se estiver associada à atribuição desse poder à audiência. Assim, a inibição de respostas mal-aprendidas decorrerá da apreensão gerada no indivíduo em relação às reacções dos outros ao seu desempenho e às consequências dessas reacções, por exemplo, para a sua imagem social. Num contexto de facilitação social as respostas mal-aprendidas gerarão relutância por parte do indivíduo e, logo, o seu desempenho será inferior. A teoria do conflito distractivo, de Baron e colegas (Baron, 1986; Sanders & Baron, 1975), baseia-se em postulados semelhantes aos de Cottrell e também na teoria da auto-consciência, que apresentámos no sumário referente ao comportamento das multidões. Para Baron, o decréscimo de produtividade individual em situações sociais decorre de uma alteração na capacidade de processamento de informação devida à auto-focalização produzida pela presença de espectadores e avaliadores potenciais do desempenho. A interferência da auto-atenção gerará distracção que interfere no desempenho de tarefas não-automáticas, mas não no desempenho de tarefas automáticas ou simples.

Os processos descritos acima podem afectar o desempenho de cada um dos membros de um grupo e, a fortiori, o desempenho de todo o grupo. Mas esses processos são ainda assim centrados num nível de análise psicológico individual. Dedicamos o restante desta secção do sumário à análise dos processos associados ao desempenho grupal propriamente dito, começando por recordar os alunos da existência de processos que ultrapassam as psicologias individuais e, nomeadamente, a lição retirada dos estudos de Sherif, que serão debatidos no sumário seguinte. Centramo-nos fundamentalmente nos processos associados à tomada de decisão grupal, por serem os que mais investigação geraram no domínio do desempenho grupal.

Os estudos sobre a polarização grupal (Doise, 1969; Moscovici & Doise, 1992; Myers & Lamm, 1976) decorrem directamente da observação de que os grupos tendem a extremar as suas decisões em relação à média das opiniões iniciais de cada um dos seus membros, geralmente no sentido dessa média. Começamos por apresentar um modelo de predição das decisões grupais em função do conhecimento das posições iniciais dos membros e do tipo de regras de tomada de decisão utilizadas pelo grupo. No contexto do "esquema da decisão social" (Davis, 1973; Stasser, Kerr & Davis, 1989) apresentamos as implicações das regras de tomada de decisão baseadas em diferentes tipos de maiorias (simples, de dois terços, ou por unanimidade) ou num critério de "verdade", nos objectivos de discussão adoptados pelo grupo (por exemplo, exercício de pressão sobre os dissidentes, confirmação da posição maioritária, revelação da posição "correcta") e as suas consequências. Descrevemos, depois, alguns estudos sobre o impacto do clima grupal, do carácter público ou privado das discussões, dos efeitos da existência de posições iniciais extremas, do carácter aberto ou fechado dos grupos (Moscovici & Doise, 1992).

Debruçamo-nos em seguida sobre as teorias explicativas da polarização grupal. Descrevemos a *teoria dos argumentos persuasivos* (Burnstein & Vinokur, 1977), segundo a qual a opinião dos membros do grupo, por ser concordante com a opinião individual, reforça esta opinião, gerando, assim, extremismo. No mesmo sentido, a teoria da comparação social de opiniões (Goethals & Zanna 1979; Sanders & Baron, 1977) propõe que a polarização

grupal decorre da combinação de objectivos individuais de avaliação da justeza das opiniões pessoais por comparação com as dos restantes membros do grupo e de uma preocupação com a avaliação do eu feita por esses membros. O resultado da combinação destes dois objectivos seria a tendência para extremar a opinião inicial. A *teoria dos valores culturais* (Jellison & Arkin, 1977) segue uma lógica semelhante, propondo que, ao revelar a existência de uma norma maioritária, a discussão grupal levará os indivíduos a aderirem a essa norma com base numa motivação para o evitamento da censura por parte da maioria, produzindo, assim, um movimento colectivo no sentido dessa norma. Finalmente, a *teoria da auto-categorização*, propõe que a polarização decorre da construção de uma norma endogrupal por oposição a uma norma exogrupal e que, dado que as normas minimizam a variabilidade (ou aumentam o consenso) no seio do endogrupo, esse fenómeno contribui para a construção de uma diferenciação intergrupal clara. A polarização grupal resultaria, assim, da motivação dos membros de um grupo para a diferenciação intergrupal (Hogg & Hains, 1998; Turner, Pratkanis, Probasco & Leve, 1992). Apresentamos alguma investigação que apoia esta última ideia através da manipulação experimental da saliência intergrupal, e que demonstra que a polarização surge sobretudo quando os indivíduos se identificam com um grupo cuja posição prototípica é polarizada em relação à norma do exogrupo (Hogg, Turner & Davidson, 1990; Mackie, 1986; Mackie & Cooper, 1984; Turner, Wetherell & Hogg, 1989).

Finalizamos esta secção com uma breve apresentação do processo designado por *groupthink* (Janis, 1982; Janis & Mann, 1977) e uma descrição de alguns aspectos do estudo documental de Janis (1972) sobre os processos de tomada de decisão em política externa dos E.U.A. (a tentativa de invasão de Cuba, 1961, a defesa do porto de Pearl Harbor, 1941, e o transporte de mísseis soviéticos para Cuba, 1962). Descrevemos os antecedentes e os sintomas do *groupthink* e relatamos estudos empíricos ilustrativos do facto de que a causa fundamental do *groupthink* pode ser a identificação com o exogrupo e a diferenciação social, mais do que a atracção interpessoal no seio do grupo e a procura de unanimidade (Aldag & Fuller, 1993; Tetlock, 1979). Concluimos o sumário com a apresentação dos modelos de Janis (1982) e de Forsyth (1990) para a tomada de decisão racional em grupo.

Bibliografia:

- Aldag, R. J. & Fuller, S. R. (1993). Beyond fiasco: a reappraisal of the groupthink phenomenon and a new model of group decision processes. *Psychological Bulletin*, 113, 533-552.
- Allport, F. H. (1920). The influence of the group upon association and thought. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 159-182.
- Baron, R. S. (1986). Distraction-conflict theory. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 19. Nova Iorque: Academic Press.
- Brickner, M. A., Harkins, S. G. & Ostrom, T. M. (1986). Effects of personal involvement: thought-provoking implications for social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 763-770.
- Burnstein, E. & Vinokur, A. (1975). What a person thinks upon learning he has chosen differently from others: nice evidence for the persuasive arguments explanation of choice shifts. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, 412-426.
- Cottrell, N. B. (1972). Social facilitation. In C. McClintock (Ed.) *Experimental social psychology*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Davis, J. H. (1973). Group decision and social interaction: a theory of social decision schemes. *Psychological Review*, 80, 97-125.
- de Gilder, D. & Wilke, H.A.M. (1994). Expectation states theory and the motivational determinants of social influence. *European Review of Social Psychology*, 5, 243-269.
- Doise, W. (1969). Intergroup relations and polarization of individual and collective judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 136-143.

- Forsyth, D. R. (1990). Group dynamics (cap. 9: *Performance*). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Goethals, G. R. & Zanna, M. P. (1979). The role of social comparison in choice shifts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1469-1476.
- Hardy, C. & Latané, B. (1986). Social loafing on a cheering task. *Social Science*, 71, 165-172.
- Hogg, M. A. & Hains, S. C. (1998). Intergroup relations and group solidarity: effects of group identification and social beliefs on depersonalized attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 295-309.
- Hogg, M. A., Turner, J. C. & Davidson, B. (1990). Polarised norms and social frames of reference: a test of the self-categorisation theory of group polarisation. *Basic and Applied Social Psychology*, 11, 7-100.
- Ingham, A. G., Levinger, G., Graves, J. & Peckham, V. (1974). The Ringelman effect: studies on group size and group performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 371-384.
- Jackson, J. M. & Harkins, S. G. (1985). Equity in effort: an explanation of the social loafing effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1199-1206.
- Janis, I. L. (1972). *Victims of groupthink*. Boston, MA: Houghton-Mifflin
- Janis, I. L. (1982). Groupthink. In H. H. Blumberg, A. P. Hare, V. Kent & M. F. Davis (Eds.) *Small groups and social interaction*, Vol. 2. Nova lorque: Wiley.
- Janis, I. & Mann, L. (1977). *Decision making*. Nova lorque: Free Press.
- Jellison, J. M. & Arkin, R. (1977). Social comparison of abilities: a self-presentation approach to decision-making in groups. In J. M. Sulls & R. L. Miller (Eds.) *Social comparison processes: theoretical and empirical perspectives*. Washington, DC: Hemisphere.
- Kerr, N. L. (1983). Motivation losses in small groups: a social dilemma analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 819-828.
- Latané, B., Williams, K. D. & Harkins, S. G. (1979). Many hands make light the work: the causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822-832.
- Mackie, D. M. (1986). Social identification effects in group polarization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 20-728.
- Mackie, D. M. & Cooper, J. (1984). Attitude polarization: the effects of group membership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 75-585.
- Moscovici, S. & Doise, W. (1992). *Dissensions et consensus: une théorie générale des décisions collectives*. Paris: PUF.
- Myers, D. G. & Lamm, H. (1976). The group polarization phenomenon. *Psychological Bulletin*, 83, 602-627.
- Sanders, G. S. & Baron, R. S. (1975). The motivating effects of distraction on task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 956-963.
- Sanders, G. S. & Baron, R. S. (1977). Is social comparison irrelevant for producing choice shifts? *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 303-314.
- Stasser, G., Kerr, N. L. & Davis, J. H. (1989). Influence processes and consensus models in decision-making. In P. B. Paulus (Ed.) *Psychology of group influence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Steiner, D. (1972). *Group process and productivity*. Nova lorque: Academic Press.
- Tetlock, P. E. (1979). Identifying victims of groupthink from public statements of decision makers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1314-1324.
- Tripplett, N. (1898). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9, 507-533.
- Turner, J. C., Wetherell, M. S. & Hogg, M. A. (1989). Referent informational influence and group polarization. *British Journal of Social Psychology*, 28, 35-147.
- Turner, M. E., Pratkanis, A. R., Probasco, P. & Leve, C. (1992). Threat, cohesion, and group effectiveness: testing a social identity maintenance perspective on groupthink. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 781-796.

- Williams, K. D., Harkins, S. G. & Latané, B. (1981). Identifiability as a deterrent to social loafing: two cheering experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 303-311.
- Zajonc, R. B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.
- Zajonc, R. B., Heingartner, A. & Herman, E. M. (1969). Social enhancement and impairment of performance in the cockroach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 83-92.

Leituras Recomendadas aos Alunos

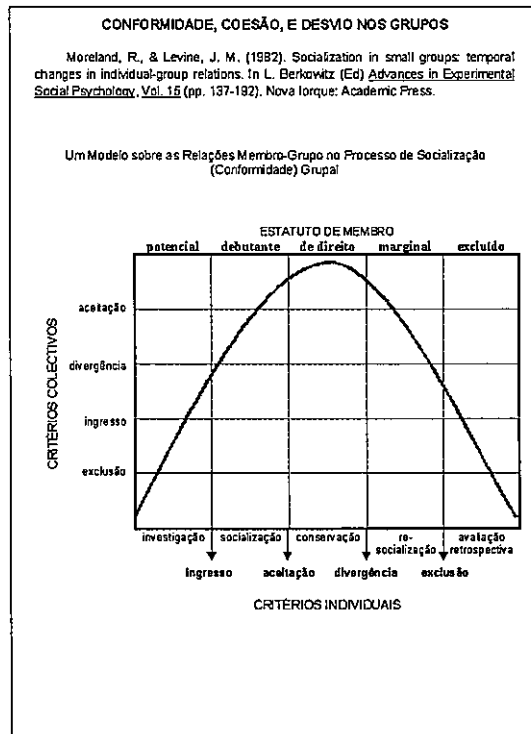
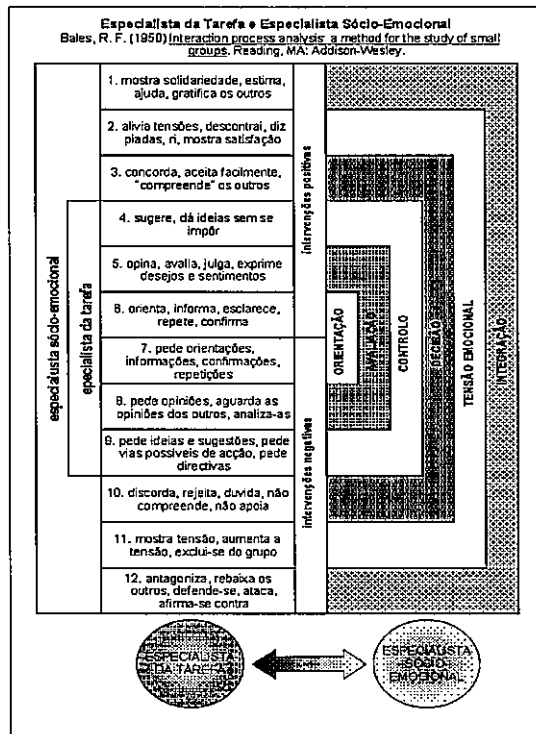
- Doise, W. & Moscovici, S. (1984). Les décisions en groupe. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Forsyth, D. R. (1990). *Group dynamics (cap 1: The science of group dynamics; cap. 3 group formation; cap 4: development and socialization; cap 5: group structure)*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Hogg, M. A. (2000). Social categorization, depersonalization, and group behavior. In M.A. Hogg & R.S Tindale (Eds.) *Blackwell handbook of social psychology: group processes*. Oxford: Blackwell.
- Jesuino, J. C. (1994). Estrutura e processos de grupo: interações e factores de eficácia. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Levine, J. M. & Moreland, R. L. (1994). Group socialization: theory and research. *European Review of Social Psychology*, 5, 305-336.

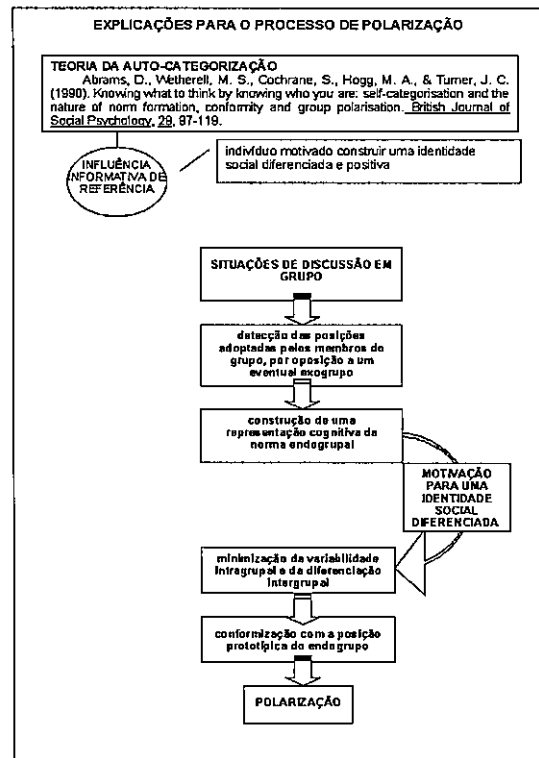
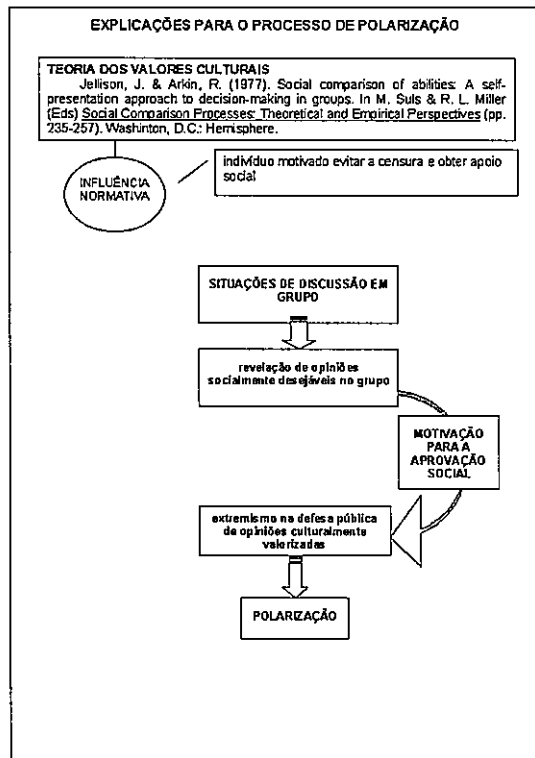
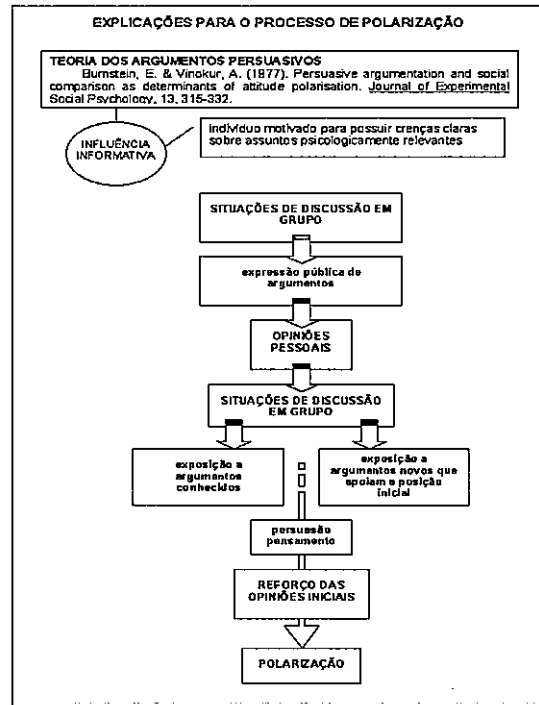
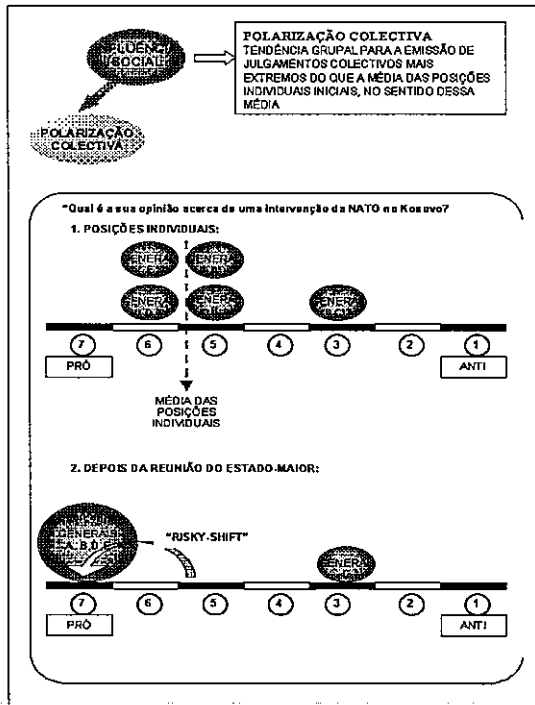
Conceitos-Chave

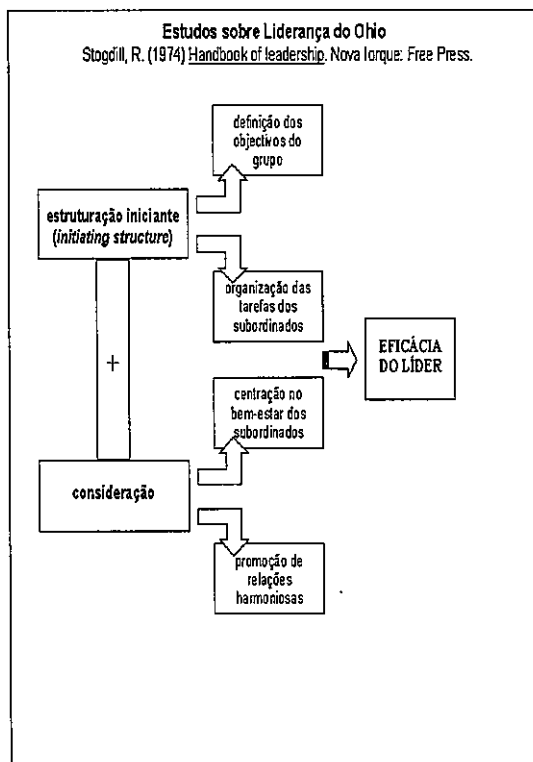
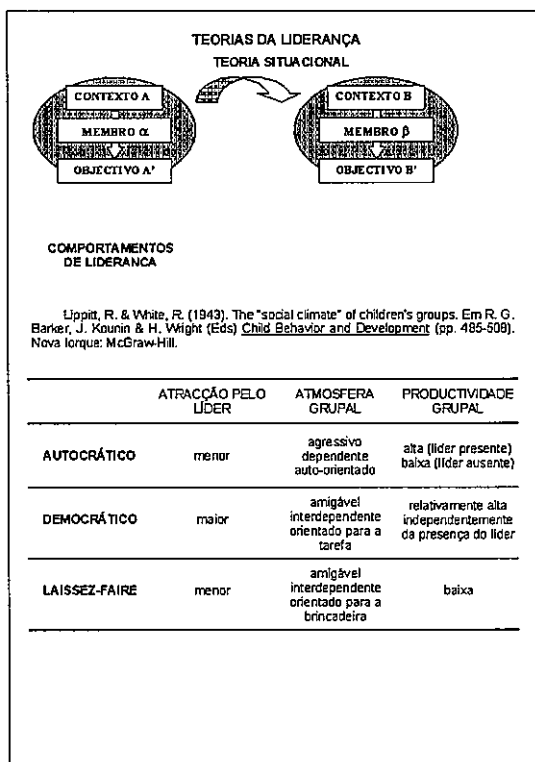
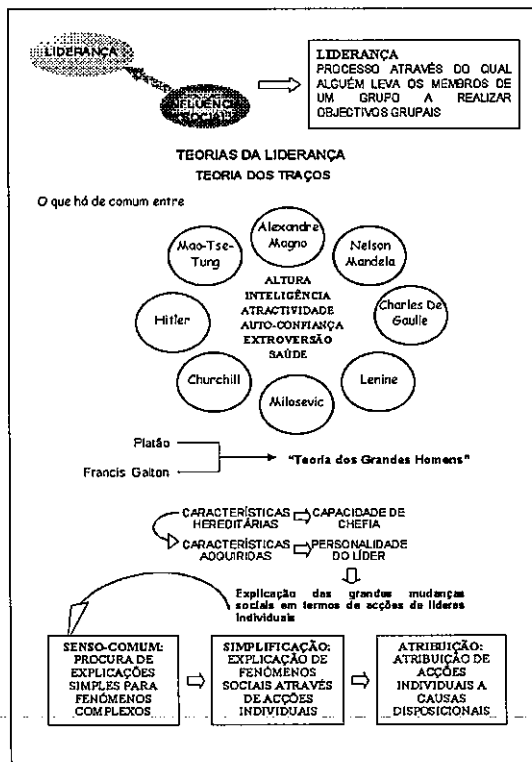
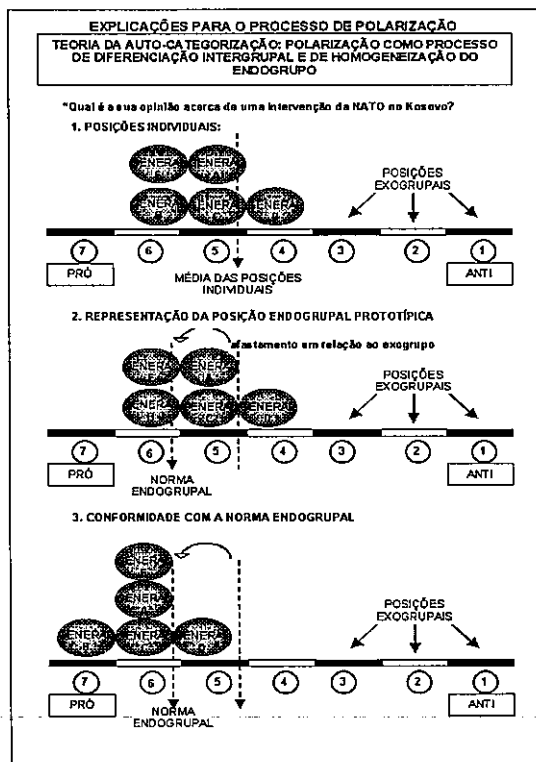
análise do processo de interacção (IPA)	procedimento de observação e análise da interacção social e dos papéis desempenhados pelos membros de um grupo de discussão
apreensão avaliativa	ideia de que a presença de outrém gera activação porque as pessoas aprenderam a preocupar-se quando estão a ser avaliadas
argumentos persuasivos	ideia de que os membros de um grupo polarizam a decisão inicial por estarem selectivamente expostos a argumentos unicamente no sentido dessa decisão
colega menos preferido (LPC)	escala desenvolvida para medir o estilo de liderança em termos da atitude em relação ao colega menos preferido
crédito idiossincrático	ideia de que os membros de um grupo recompensam um líder inicialmente normativo, deixando-o ser relativamente diferente das normas grupais
distracção-conflito	Ideia de que a presença de outrém gera um conflito entre a atenção prestada ao desempenho de uma tarefa e a atenção que lhes é prestada
efeito Ringelman	redução do esforço individual e da coordenação entre os membros em função do aumento do tamanho do grupo
estados de expectativa	explicação da diferenciação de estatutos nos grupos com base no estatuto exterior ao grupo
estatuto	avaliação consensual do prestígio de um papel social dentro de um grupo, ou de todo o grupo

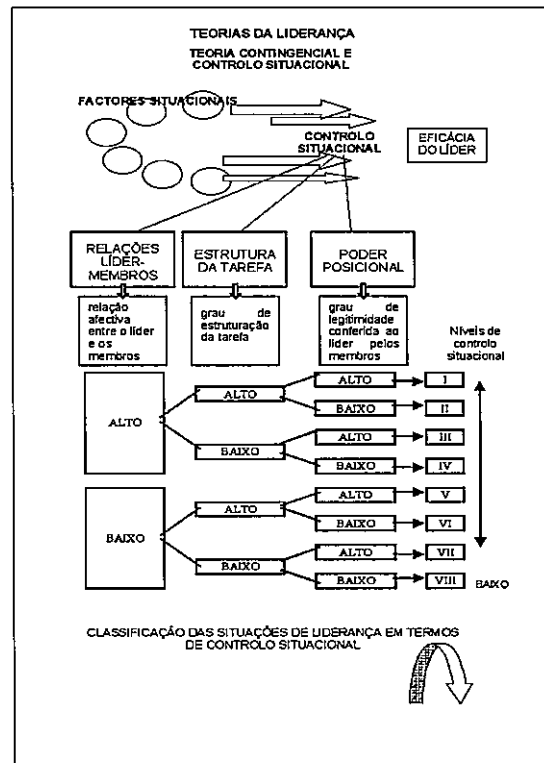
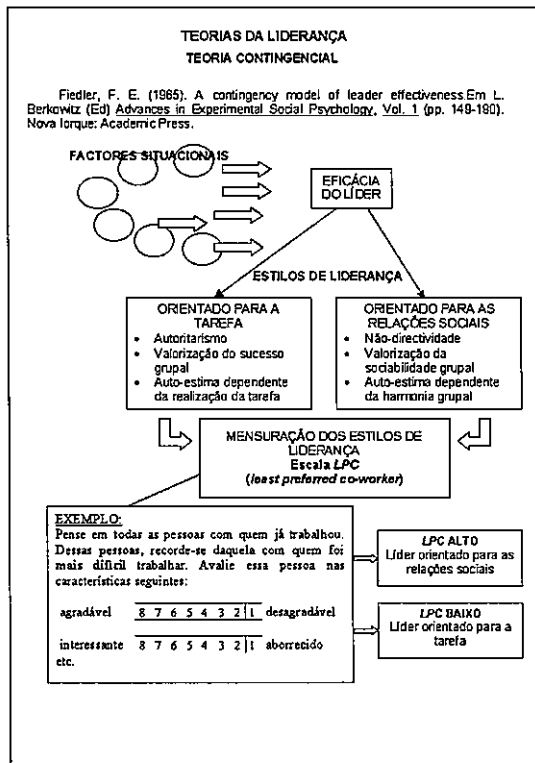
liderança	processo recíproco, interactivo e transformador no qual um indivíduo pode influenciar ou motivar outros no sentido da realização de objectivos individuais ou grupais
manutenção da auto-avaliação	teoria segundo a qual os indivíduos se afiliam em grupos aos quais se sentem superiores em dimensões centrais para o seu auto-conceito e consideram que os outros membros são superiores em áreas menos importantes para o auto-conceito
modelo contingencial da liderança	modelo que prediz que a liderança depende da interacção entre as características pessoais do líder e a natureza da situação do grupo
modelo situacional da liderança	modelo que prediz que os grupos adoptam os líderes com maior capacidade para levar o grupo a atingir os seus objectivos numa situação determinada.
papel	comportamento característico e esperado de um ou mais membros de um grupo. os papéis definem a estrutura do grupo
pensamento grupal (groupthink)	forma de funcionamento nos grupos muito coesos, na qual o desejo de chegar a um consenso ultrapassa a vontade de atingir uma decisão racional
risky-shift	tendência para as decisões em grupo produzirem posições mais extremadas do que a média das decisões individuais dos membros desse grupo
teoria do instinto	teoria segundo a qual a mera presença física de outrém causa uma activação fisiológica facilitadora da emergência de padrões de comportamento habituais

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico









Are you lonely?

Hate having to make decisions?

Rather talk about it than do it?

Then why not

HOLD A MEETING

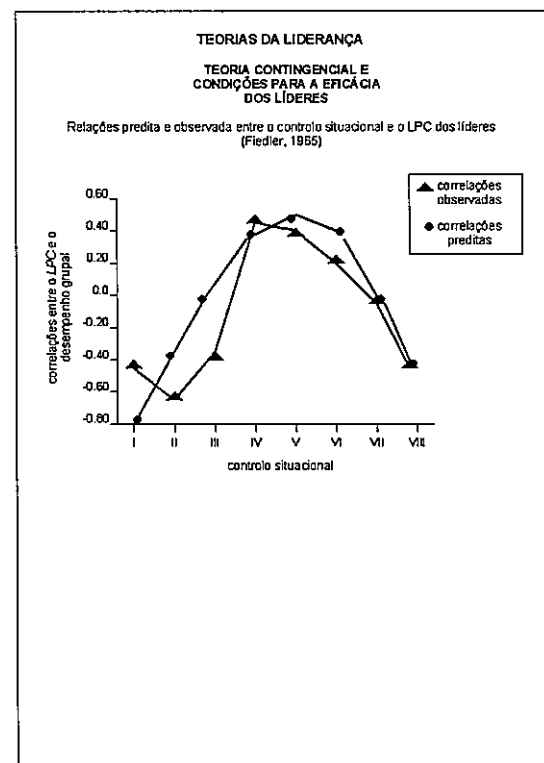
You can:

- Get to see other people
- Sleep in peace
- Offload decisions
- Learn to write volumes of meaningless notes
- Feel important
- Impress (or bore) your colleagues

And all in work time!

'MEETINGS'

The Practical Alternative to Work



AULAS 21-22: OBEDIÊNCIA, NORMALIZAÇÃO E CONFORMISMO

Após termos discutido a liderança e os efeitos do grupo no desempenho dos seus membros, no sumário anterior, parece-nos adequado apresentarmos a análise psicossocial dos processos básicos que estão na origem desses efeitos. Assim, dedicamos este sumário aos processos associados à emergência de líderes autocráticos nos grupos e ao papel do acordo tácito dos seus membros em relação a esse tipo de liderança, através do “estado agêntico”. Dedicamos a segunda secção do sumário a um processo diferente mas com consequências potenciais semelhantes: o conformismo e a aceitação pública de posições contraditórias com as convicções individuais dos membros do grupo, baseada na procura de evitamento de sanções por parte da maioria. Na terceira secção do sumário, debruçamo-nos, em contraposição aos dois processos anteriores, sob a participação no poder através da construção de normas reguladoras das crenças e acções grupais.

Sumário e Desenvolvimento

- 1. submissão à autoridade:** factores determinantes da submissão à autoridade (proximidade da fonte de autoridade e da vítima, legitimidade da fonte, suporte social para a desobediência, conflito de autoridade); a noção de “estado agêntico”

Iniciamos o sumário com a descrição da análise de Milgram (1974) sobre a obediência à autoridade. Os alunos tiveram a oportunidade de discutir este fenómeno numa aula prática (cf. Capítulo 6, Actividade 15), pelo que se encontram aptos a participar activamente na aula. Definimos, em seguida, esta noção, que corresponde, talvez, à forma mais explícita de influência social. Como a aceitação voluntária das ordens de outrém investido de um estatuto social superior, num contexto hierárquico ou numa cadeia de comando (Miller, 1995). Apresentamos em seguida o estudo de base de Milgram sobre este fenómeno. Depois de apresentarmos e discutirmos os resultados deste estudo, comparamos estes resultados com as predições de psicólogos e psiquiatras, insistindo sobre a negligência dos factores situacionais geradores de obediência e relacionando estas predições com o erro fundamental da atribuição (Leyens, 1987; Miller, 1986), referido na segunda parte do programa. Passamos, depois, à apresentação das variações situacionais do estudo inicial, nomeadamente, a manipulação do arbítrio relativo dos participantes, a aceitação de punições por parte da “vítima”, o posicionamento dos participantes enquanto observadores exteriores, a proximidade física entre participante e “vítima” e entre participante e fonte de autoridade, o estatuto da fonte de autoridade, a existência de desafio à autoridade, a negligência de um acordo preliminar por parte da fonte de autoridade, o contexto institucional, e o desacordo entre fontes de autoridade. Apresentamos, igualmente, os estudos destinados a apreciar os efeitos de variáveis demográficas, nomeadamente, o sexo e a nacionalidade dos participantes. O objectivo desta apresentação é o de demonstrar a determinação situacional, mais do que pessoal da obediência. Apresentamos, finalmente, dois estudos mais recentes (Brief, Dukerich & Doran, 1991; Meeus, W. H. & Raaijmakers, 1987) acerca da obediência em contextos organizacionais.

Após a descrição desses estudos, passamos a analisar as causas da obediência (Milgram, 1974) ao nível ideológico. Salientamos o papel de factores associados à eficácia da organização social hierarquizada, e discutimos o papel atribuído por Milgram ao carácter evolucionário da hierarquização social. Discutimos, em seguida, o papel dos factores de

influência social a longo-prazo na possibilitação do “estado agêntico”. Situando explicitamente a discussão num nível de análise ideológico, mais do que situacional, referimos o papel da família como estrutura de autoridade e contexto de aprendizagem da submissão, da inserção posterior dos indivíduos num sistema de autoridade institucional hierarquizada, onde interiorizam a ordem social e os símbolos de autoridade enquanto sinais de poder legítimo, e da ideologia dominante justificadora da autoridade. Estes três factores contribuirão para a submissão voluntária e espontânea do indivíduo em termos de uma sintonia com a autoridade, traduzida por uma maior receptividade à fonte de autoridade do que à vítima, de uma redefinição da situação à luz da óptica da autoridade, traduzida na aceitação da situação e da acção tal como é transmitida pela autoridade através da propaganda e da ideologia, e, em última análise, de um compromisso individual com a autoridade, de uma desresponsabilização individual pela acção, e de um sentido de lealdade, disciplina, honra e dever. Procuramos levar os alunos a encontrarem, eles próprios, exemplos deste processo e dos obstáculos à desobediência relevados por Milgram (nomeadamente, a auto-imagem no contexto ideológico do estado agêntico, e a ansiedade face à violação dos princípios definidos pela autoridade). Na sequência desta discussão, descrevemos os resultados de Milgram à luz da desobediência e apresentamos a sua análise do papel dos factores de tensão situacional e do conflitos entre valores morais e a autoridade na desobediência. Discutimos, também, algumas das críticas aos estudos de Milgram, nomeadamente, acerca da sua validade externa, e as respostas dadas por este autor a essas críticas.

Dedicamos a última parte desta secção do sumário à discussão das implicações éticas dos estudos referidos, insistindo, por um lado, sobre os resultados reportados por Milgram acerca das reacções dos participantes durante e após os estudos, e por outro, sobre a relação “custos/vantagens” da utilização de estratégias de logro experimental. Insistimos sobre a mais-valia dos estudos de Milgram relativamente à demonstração do carácter “banal” dos comportamentos agênticos, descrevendo a polémica levantada em torno da análise de Hannah Arendt acerca de Adolf Eichmann e referindo algumas circunstâncias históricas que, no final dos anos 1970 levaram os psicólogos sociais ao abandono de cenários experimentais de impacto mundano forte.

Bibliografia:

- Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem: a report on the banality of evil*. Nova Iorque: Viking Press.
- Baumrind, D. (1964). Some thoughts on ethics of research: after reading Milgram's "Behavioral study of obedience". *American Psychologist*, 19, 421-423.
- Brief, A. P., Dukerich, J. M. & Doran, L. L. (1991). Resolving ethical dilemmas in management: experimental investigations of values, accountability, and choice. *Journal of Applied Social Psychology*, 21, 380-396.
- Leyens, J.-Ph. (1987). *Teorias da personalidade na dinâmica social*. Lisboa: Verbo.
- Meeus, W. H. & Raaijmakers (1987). Administrative obedience as a social phenomenon. In W. Doise & S. Moscovici (Eds.) *Current issues in European social psychology*, Vol. 2. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Maison des Sciences de l'Homme.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority*. Londres: Tavistock.
- Miller, A. G. (1986). *The obedience experiments: a case study of controversy in social science*. Nova Iorque: Praeger.
- Miller, A. G. (1995). Obedience. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.) *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford: Blackwell.

2. normas sociais: formação e evolução de normas; papel da ambiguidade da estimulação na formação de normas; normas como processamento social de

informação; valor funcional e valor social das normas; normas descritivas e normas “injuntivas”; valor funcional, valor social e valor identitário das normas

A obediência à autoridade é um processo em que a fonte de influência é tipicamente um indivíduo investido de poder simbólico sobre o objecto da influência. Nesta secção do sumário, debruçamo-nos sobre um processo de influência social com características distintas daquele, em que a fonte de influência é, não um, indivíduo, mas um grupo, e no qual não existem diferenças de estatuto entre fonte e objecto de influência. Embora menos óbvia, a influência social exercida pelos grupos sobre os indivíduos não é menos poderosa do que a autoridade ou a influência de um líder. É esta a ideia de fundo que pretendemos transmitir aos alunos.

Nesta secção do sumário, estudamos as normas sociais, enquanto proposições construídas e/ou internalizadas na interacção social e que contribuem para que ajam de forma adequada em relação aos aspectos relevantes do ambiente social (Asch, 1952; Sherif, 1966).

Começamos por descrever a problemática sobre a qual se fundamentaram os estudos de Sherif (1936, 1966) sobre a formação de normas: a demonstração de que existem processos especificamente grupais, situados a um nível distinto do das psicologias individuais dos membros de um grupo, e que são directamente observáveis e mensuráveis. Descrevemos depois esses estudos, assim como os de Jacobs e Campbell (1958), e de McNeill e Sherif (1976), acerca da formação e mudança de normas em interacção social. Com base nesses estudos, discutimos o facto de os indivíduos construírem normas em interacção, internalizarem essas normas a partir de grupos de referência relevantes, e participarem na mudança dessas normas, que constituem quadros de referência para a percepção e o julgamento.

É frequentemente que a literatura trate a formação de normas como um processo situado ao nível das interacções no seio dos (pequenos) grupos. Pelo contrário, nesta secção do sumário, insistimos sobre o carácter macro-social das normas, carácter esse sobre o qual Sherif parece, aliás, preocupar-se mais (cf. Sherif, 1966) e deixaremos os aspectos ligados à dinâmica interna dos grupos para o sumário seguinte. Neste contexto, discutimos a relação proposta por este autor entre a observação da construção de uma norma a partir do efeito autocinético e a construção de valores sociais. Para Sherif (1966), os valores sociais são exemplos, por excelência, de normas sociais que implicam símbolos, ligações pessoais e se manifestam através de avaliações relevantes para o indivíduo e para a colectividade.

Sherif insistia também sobre a complementaridade entre o carácter sociológico e o carácter cognitivo das normas. O carácter sócio-cognitivo das normas decorre do facto de os quadros de referência individuais serem construídos na interacção social com outros indivíduos relevantes, ou internalizados a partir de critérios associados a grupos com os quais o indivíduo se identifica, funcionando como reguladores da percepção, do julgamento e do comportamento. Aproveitamos, para articular esta ideia com a noção, proposta por Kelley (1952), de “grupo de referência” e apresentarmos o estudo de Newcomb (1965) acerca do comportamento de voto de estudantes pertencentes a grupos conservadores ou liberais.

Discutimos igualmente as implicações dos estudos sobre formação de normas no contexto da distinção proposta na Aula 10, entre processamento de informação social e processamento social de informação. Procuramos demonstrar que, embora esses estudos não incidissem sobre estímulos pessoais, eles constituem um exemplo óbvio da forma como a interacção social permite produzir percepções e crenças que não ocorreriam isoladamente (Paez, Marques & Insua, 1994). Neste mesmo contexto, relatamos o estudo de Lewin (1947) acerca da mudança de hábitos alimentares das donas-de-casa, que, embora frequentemente tratado no domínio da mudança de atitudes constitui, em nossa opinião, um excelente

exemplo da forma como a interacção social e o significado psicológico dos grupos de referência influenciam as percepções (ou atitudes) e os comportamentos dos indivíduos.

Chamamos igualmente a atenção dos alunos para a importância da ambiguidade na formação de normas. Esta ideia encontra suporte num estudo de Sperling (1946, citado por Asch, 1952) no qual foi parcialmente replicado o procedimento de Sherif (1936), mas também incluído um grupo em que os participantes eram informados do carácter ilusório do efeito autocinético. Neste grupo não se verificou o fenómeno observado por Sherif, supostamente, porque os participantes não necessitavam de reduzir qualquer incerteza perceptiva, permanecendo, portanto, impermeáveis à influência dos colaboradores experimentais. Estes resultados permitirão introduzir o princípio de base da teoria da comunicação social informal de Festinger, sobre a qual nos debruçaremos no sumário seguinte.

Em seguida, apresentamos diferentes perspectivas acerca dos tipos de normas sociais e das suas funções. O estudo da conformidade e do desvio em relação às normas sociais é um tema importante da psicologia social. Embora deixemos o tema do desvio para as aulas seguintes, parece-nos importante referirmos, nesta aula alguns aspectos fundamentais relativos ao estudo das normas e, nomeadamente ao facto de compeliem os membros de um grupo a conformarem-se com as expectativas dos outros. Com base na distinção proposta por Cialdini, Kallgren e Reno (1991), definimos normas *injuntivas* (que prescrevem comportamentos sociais valorizados) e normas *descritivas* (que informam sobre as características ou comportamentos frequentes) e analisamos as suas funções, nomeadamente, as ligadas à maximização da eficácia do comportamento social e à garantia da proscrição de certos comportamentos e da manutenção das regras morais do grupo (Cialdini, Kallgren & Reno, 1990; Cialdini & Trost, 1995).

Discutimos, depois, perspectivas funcional (Campbell, 1975), de valor social (Solomon, Greenberg & Pyszczynsky, 1991), e da identidade social (Turner, 1990) das normas. Para a primeira perspectiva, as normas desenvolvem-se devido ao seu carácter adaptativo e, assim, o seu conteúdo não é arbitrário, mas depende dos condicionalismos a que estão submetidos os grupos. A função primordial das normas seria, portanto, garantir um equilíbrio entre motivações individuais e a vida colectiva necessária para a sobrevivência. Para a segunda perspectiva, as normas seriam produtos culturais específicos, decorrentes do número de oportunidades de comunicação das normas aos membros do colectivo e da coesão grupal que influenciaria directamente o poder das recompensas e punições decorrentes da aceitação ou desvio em relação à norma. Para a terceira perspectiva, a formação e a adesão às normas sociais depende do auto-conceito do indivíduo enquanto membro de um grupo e da percepção de partilha da mesma pertença grupal daqueles com quem interage (Abrams, Cochrane, Wetherell, Hogg & Turner, 1990; Jetten, Spears & Manstead, 1996; White, Terry & Hogg, 1994). Neste sentido, as normas, uma vez formadas, passam a constituir atributos, crenças, e formas de acção que caracterizam os membros de um grupo e que os distinguem de outros grupos (Miller & Prentice, 1996; Turner, 1990), contribuindo para a coesão grupal, a clareza da identidade social e para a diferenciação intergrupal positiva.

Bibliografia:

- Abrams, D., Wetherell, M. S., Cochrane, S., Hogg, M. A. & Turner, J. C. (1990). Knowing what to think by knowing who you are: Self-categorisation and the nature of norm formation, conformity and group polarisation. *British Journal of Social Psychology*, 29, 97-119.
- Asch, S. (1952). *Social psychology*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Campbell, D. T. (1975). On the conflicts between biological and social evolution and between psychology and moral tradition. *American Psychologist*, 30, 1103-1126.

- Cialdini, R. B., Kallgren, C.A. & Reno, R. R. (1991) A focus theory of normative conduct: a theoretical refinement and reevaluation of the role of norms in human behavior. In M. P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 24. Nova Iorque, Academic Press.
- Cialdini, R. B. & Trost, M. R. (1998). Social influence: norms, conformity, and compliance. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*, Vol. 2 (4ª edição). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Jacobs, R. & Campbell, D. (1958). The perpetuation of an arbitrary tradition through several generations of a laboratory microculture. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 56, 13-17.
- Jetten, J., Spears, R. & Manstead, A. S. R. (1996). Intergroup norms and intergroup discrimination: distinctive self-categorization and social identity effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1222-1233.
- Kelley, H. H. (1952). Two functions of reference groups. In G. E. Swanson, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.) *Readings in social psychology*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. In T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.) *Readings in social psychology*. Nova Iorque: Holt.
- McNeil, M. & Sherif, M. (1976). Norm change over subject generations as a function of arbitrariness of perceived norms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 762-773.
- Miller, D. T. & Prentice, D. A. (1996). The construction of social norms and standards. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.) *Social psychology: handbook of basic principles*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Newcomb, T. M. (1965). Attitude development as a function of reference groups: the Bennington study. In H. Proshansky & B. Seidenberg (Eds.) *Basic studies in social psychology*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Turner, J. C. (1990). *Social influence*. Milton Keynes: Open University Press.
- Sherif, M. (1966) *The psychology of social norms*. Nova Iorque: Harper.
- Solomon, S., Greenberg, J. & Pyszczynski, T. (1991). A terror management theory of social behavior: the psychological functions of self-esteem and world views. In M. P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 24. Nova Iorque: Academic Press.
- Turner, J. C. (1990). *Social influence*. Milton Keynes: Open University Press.
- White, K. M., Terry, D. J. & Hogg, M. A. (1994). Safer-sex behavior: the role of attitudes, norms, and control factors. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 2164-2192.
- 2. conformismo:** influência das maiorias sobre as respostas públicas dos indivíduos; factores situacionais determinantes do conformismo; factores sócio-culturais do conformismo

A perspectiva de Asch (1951, 1956) sobre o conformismo parte de um pressuposto semelhante à que havia adoptado Sherif no estudo da formação de normas. Ambos os autores propõem que esses fenómenos decorrem de uma motivação para a redução de incerteza nos grupos. No entanto, a normalização ocorre enquanto aceitação privada de um padrão de julgamento e/ou de comportamento que é construído pelo próprio indivíduo ou, pelo menos assimilado a partir de quadros de referência que lhe são proporcionados por outrem. Asch pretendia demonstrar que, na presença de informação não-ambígua, os indivíduos não seriam influenciados pelas opiniões objectivamente erradas de outros. No entanto, a sua própria investigação, assim como a de outros autores (por exemplo, Deutsch & Gerard, 1955) mostraram resultados diversos desta predição, mesmo em condições nas quais estavam presentes todos os factores potencialmente atenuadores do conformismo. O conformismo corresponde, assim, não a uma motivação para a redução de incertezas informacionais, mas

antes a uma motivação para a obtenção de aprovação, ou de evitamento de desaprovação, social, e assim, tem incidências a um nível fenomenológico distinto do da normalização. É esta a ideia introdutória desta secção do sumário.

Após termos discutido esta ideia, descrevemos o estudo inicial de Asch (1951) e as suas variações (Asch, 1956; existência de apenas um colaborador num grupo de 16 participantes; resposta dada em privado; proporção de respostas erradas dadas pelos colaboradores). Descrevemos, em seguida, o estudo clássico de Deutsch e Gerard (1955) através do qual estes autores pretendiam demonstrar o desaparecimento do conformismo em condições de anonimato, de privacidade das respostas e de ausência de controlo social directo sobre os participantes. No entanto, tanto as variações experimentais conduzidas por Asch, como este último estudo tiveram como resultado taxas de conformismo relativamente elevadas (23% na condição mais atenuadora do conformismo do estudo de Deutsch e Gerard, 1955, embora essa taxa tivesse sido inferior, 12,5%, na variação conduzida por Asch em que os participantes respondem em privado). Este facto levou Deutsch e Gerard (1955) a proporem a distinção entre “influência informativa” (típica do processo de formação de normas) e “influência normativa” (típica do conformismo), respectivamente como resultados de uma motivação para a redução de incerteza e de uma motivação para a aprovação social. Esta distinção, apresentada nesta secção do sumário, será aprofundada no sumário seguinte.

Passamos depois à descrição de estudos centrados na detecção das características individuais, sócio-culturais e grupais facilitadoras da emergência de conformismo. Os estudos sobre diferenças individuais revelam que o conformismo parece manifestar-se mais fortemente em correlação com uma auto-estima baixa, uma forte ansiedade, ou uma personalidade autoritária (por exemplo, Constanzo, 1970; Crutchfield, 1955). Outros estudos sugerem que o conformismo é mais elevado nas participantes do sexo feminino. No entanto, esse facto é devido às características das tarefas experimentais tipicamente utilizadas, nas quais as participantes do sexo feminino são menos treinadas e em que, portanto, ressentem maior incerteza (Eagly, 1978; Eagly & Wood, 1991). Do ponto de vista sócio-cultural, os estudos de Berry (1967) e de Bond e Smith (1996) demonstram que é nas sociedades em que a economia requer uma mais forte interdependência entre os indivíduos, assim como naquelas em que os indivíduos obtêm pontuações de colectivismo mais elevadas, que o conformismo parece ocorrer de forma mais elevada.

Finalmente, no que se refere às características grupais facilitadoras do conformismo, descrevemos estudos demonstrativos de um aumento de conformismo em função do tamanho da maioria e da unanimidade do grupo (Allen, 1975), do número de fontes de influência independentes (Wilder, 1977), e da não-existência de uma resposta objectiva correcta para o julgamento (Campbell & Fairey, 1989).

Bibliografia:

- Allen, V. L. (1975). Social support for non-conformity. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 8. Nova Iorque: Academic Press.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. In H. Guetzkow (Ed.) *Groups, leadership, and men*. Pittsburgh, PA: Carnegie Press.
- Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity: a minority of one against a unanimous majority. *Psychological Monographs: General and Applied*, 70, nº 416.
- Berry, J. W. (1967). Independence and conformity in subsistence level societies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 415-418.
- Bond, M. H. & Smith, P. B. (1996). Culture and conformity: a meta-analysis of the Asch line judgment task. *Psychological Bulletin*, 119, 111-137.

- Campbell, D. T. & Fahey, P. J. (1989). Informational and normative routes to conformity: the effect of faction size as a function of norm extremity and attention to the stimulus. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 457-468.
- Constanzo, P. R. (1970). Conformity development as a function of self-blame. *Journal of personality and Social Psychology*, 14, 366-374.
- Crutchfield, R. A. (1955). Conformity and character. *American Psychologist*, 10, 191-198.
- Deutsch, M. & Gerard, H. B. (1955). A study of normative and informational social influences upon individual judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 629-636.
- Eagly, A. H. (1978). Sex differences in influenceability. *Psychological Bulletin*, 85, 86-116.
- Eagly, A. H. & Wood, W. (1991). Explaining Sex differences in social behavior: a meta-analytic perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 306-315.
- Wilder, D. A. (1977). Perceptions of groups, size of opposition, and social influence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 253-268.

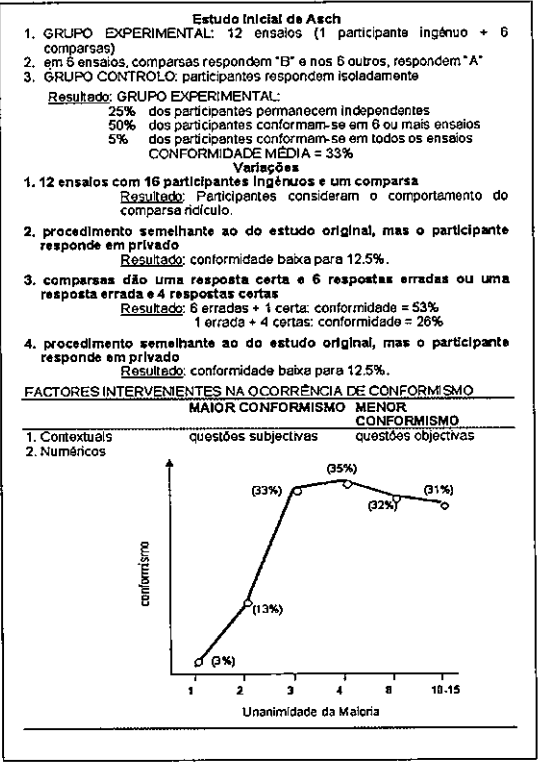
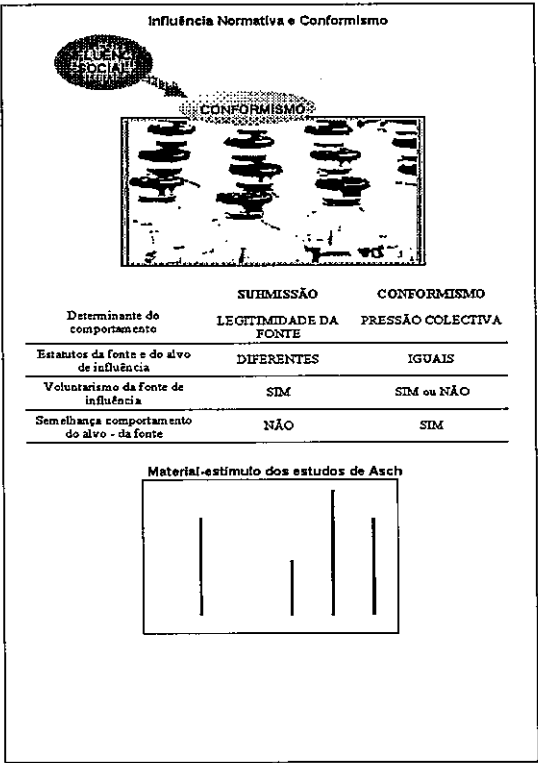
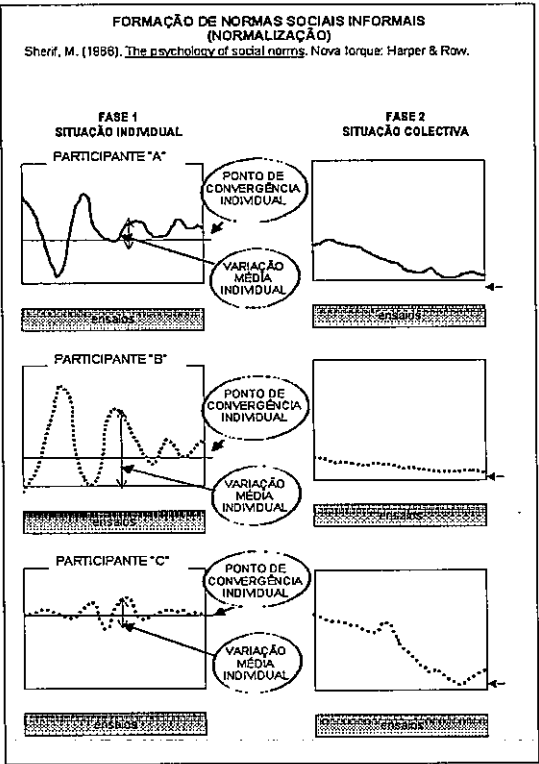
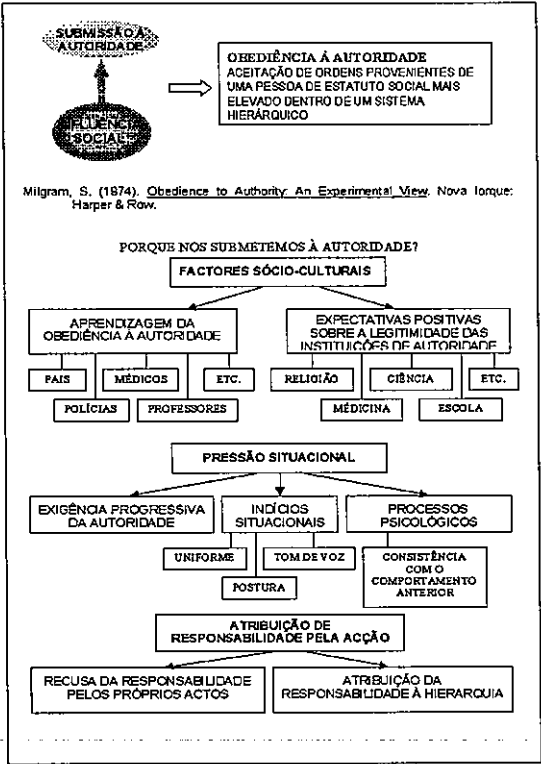
Leituras Recomendadas aos Alunos

- Cialdini, R. B. & Trost, M. R. (1998). Social influence: norms, conformity, and compliance. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology*, Vol. 2 (4ª edição). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Levine, J. M. & Pavelchak, M. A. (1984). Conformité et obéissance. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Miller, D. T. & Prentice, D. A. (1996). The construction of social norms and standards. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.) *Social psychology: handbook of basic principles*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Pérez, J. A. (1999). La influencia mayoritaria. In J. F. Morales, M. Moya, J. A. Pérez, I. Fernández, J. M. Fernández-Dols, C. Huici, D. Páez & J. Marques (Eds.) *Psicologia social* (2ª edição). Madrid: McGraw-Hill.

Conceitos-Chave

conformidade	adesão a uma norma grupal, a uma crença, etc., que pode ser apenas manifesta ou intimamente aceite
conformismo	adesão manifesta mas não intimamente aceite por uma minoria, a uma opinião ou comportamento esperado por parte de uma maioria
efeito autocinético	ilusão de movimento de um ponto de luz estático num contexto de completa escuridão
estado agêntico	estado de espírito caracterizado pela obediência acrítica a uma fonte de autoridade associada a uma perda de autonomia e desresponsabilização pessoal pelo comportamento obediente
membro desviante	indivíduo cuja opinião é consistentemente contrária à da maioria dos membros do grupo, ou que não contribui intencionalmente para a realização dos objectivos do grupo
norma	padrão explícito ou implícito que descreve ou prescreve a conduta frequente ou desejada por um grupo, que emerge da interacção entre os seus membros, que define a pertença ao grupo e que o diferencia de outros grupos
pensamento retrospectivo	reconstrução cognitiva de um acontecimento evocada pela quebra de uma expectativa ou norma, no sentido de explicar essa ocorrência

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico



AULAS 23-24: INTERDEPENDÊNCIA, COMUNICAÇÃO INFORMAL E REACÇÕES AO DESVIO

Na terceira parte do programa da disciplina, e, de algum modo, também na segunda parte, referimo-nos, de forma implícita ou explícita, ao grupos sociais. Essa referência não foi nunca feita no quadro de uma definição explícita dessa noção que, é, no entanto, crucial para a investigação em psicologia social. Embora seja actualmente difícil definir exactamente o que é um grupo social (cf. Levine & Thompson, 1996) existem diferentes propostas na literatura, associadas a diferentes noções de suporte (a atracção, a coesão, a interdependência, a coesão). É essa definição que apresentamos na primeira secção do sumário, e é a partir dela que apresentamos a segunda e terceira secções, sobre as reacções maioritárias ao desvio enquanto processo de afastamento das normas de um grupo.

Sumário e Desenvolvimento

1. atracção e coesão nos pequenos grupos: grupos como estruturas de interdependência, de atracção e de comunicação interpessoal; funções de realidade social, de locomoção grupal e de comparação social dos grupos; noções de influência informativa e influência normativa; factores determinantes da aceitação de influência informativa e de influência normativa (motivação para a permanência no grupo)

Começamos esta secção por distinguir entre as duas orientações principais no estudo dos processos grupais, correspondentes à abordagem dos pequenos grupos interactivos e à abordagem da identidade social. Centramo-nos, depois, na primeira dessas abordagens. Embora, como o assinala Hogg (1992), a primeira definição teórica da coesão grupal insistisse no papel da atracção dos indivíduos pelo grupo como um todo (ou pela noção de pertença ao grupo) e pelos seus objectivos colectivos (Festinger, Schachter & Back, 1950), o estudo da dinâmica de grupos evoluiu no sentido de uma definição conceptual e operacional baseada no desenvolvimento de relações interpessoais entre os membros de grupos interactivos. Este facto decorreu, provavelmente das próprias condições sociais em que essa investigação se desenvolveu, que levava os investigadores a interessarem-se pelos processos que ocorrem nas unidades militares, nos órgãos de gestão organizacionais, ou nos grupos de discussão, tais como a produtividade, a tomada de decisão, a diferenciação de estatutos e de papéis, ou a socialização grupal, que analisámos anteriormente.

O que nos interessa sublinhar, é o facto de esta investigação se basear no postulado de que os grupos existem em função dos interesses comuns dos seus membros (ou seja na interdependência para a realização de objectivos) e dos padrões de atracção que os ligam interpessoalmente. Noutros termos, como salientámos em aulas anteriores, as consequências da formação de grupos podem ser a realização de motivações individuais ou colectivas, os grupos podem ou não ser percebidos como tendo existência real, ou desenvolver uma estrutura baseada em papéis e estatutos diferenciados. No entanto, a característica fundamental de “grupalidade” seria a interacção directa e a influência recíproca entre os indivíduos que compõem o grupo, a sua interdependência e o seu destino comum (por exemplo, Jones & Gerard, 1967; Shaw, 1976).

Neste contexto, os investigadores centraram-se no estudo de processos e na proposta de teorias aplicadas a grupos pequenos e interactivos. Descrevemos alguns estudos sobre as

redes de comunicação (Bavelas, 1968; Shaw, 1964), sobre os padrões de atracção interpessoal nos grupos, quer enquanto causa da coesão grupal mediada pela semelhança interpessoal ou pela obtenção de recompensas psicológicas (Byrne, 1971; Lott & Lott, 1965; Zander, 1979; Shaw, 1976), quer enquanto mecanismo de estruturação grupal (Moreno & Jennings, 1937).

A relação entre a interdependência dos membros do grupo e a validade subjectiva das suas crenças sobre o mundo é um dos princípios de base de grande parte da investigação no domínio. Essa investigação decorre, directa ou indirectamente das teorias da comunicação social informal (Festinger, 1950) e da comparação social (Festinger, 1954), claramente os contributos mais influentes na investigação neste domínio. Para Festinger (1950), os indivíduos posicionam-se no mundo social através da aferição subjectiva da validade das suas crenças sobre aspectos relevantes desse mundo social. No entanto, essa motivação para a validação de crenças nem sempre pode ser realizada através de meios informacionais objectivos. Os indivíduos procuram, assim, obter consenso junto de outrem, como forma alternativa de validação, incluindo a validação do auto-conceito através da aprovação social recíproca entre os membros do grupo (Kelley, 1952; Lott & Lott, 1965). Para além disso, a afiliação permitir-lhes-á realizar tarefas que não poderiam ser realizadas individualmente. É através deste raciocínio que apresentamos as funções atribuídas por Festinger aos grupos, nomeadamente, as funções de *realidade social* (a redução de incerteza através da afiliação selectiva com indivíduos que partilham crenças semelhantes, de modo a criar consensos acerca de aspectos da realidade que, de outra forma, seriam ambíguos), de *locomoção grupal* (facilitação da realização de objectivos comuns através da associação com indivíduos que partilham esses objectivos) e de *comparação e validação social* (aferição das capacidades e do valor pessoal através da sua comparação com outros indivíduos semelhantes e obtenção de consenso acerca dessas capacidades). Em suma, a realidade social e a locomoção grupal motivarão cada membro do grupo para aceitar a influência dos outros, para exercer influência no sentido da manutenção do consenso, e para se conformar às crenças e comportamentos normativos do grupo. Com base nesta ideia geral, descrevemos estudos ilustrativos (Back, 1951; Boyanowsky & Allen, 1973; Festinger & Thibaut, 1951; Festinger, Schachter & Back, 1950; Schachter, Ellerton, McBride & Gregory, 1951) dos efeitos da proximidade e da coesão entre os membros do grupo e sobre os efeitos da semelhança interpessoal na escolha de alvos de comparação e de validação social (Rijsman, 1987; Singer & Shockley, 1965).

Levamos, assim, os alunos a sistematizarem os processos de normalização e conformismo à luz deste princípio geral de manutenção de uma realidade social consensual. No entanto, contrastando o conformismo com a normalização, apresentamos igualmente a ideia de que as normas grupais não surgem apenas da tendência para reduzir incertezas informacionais, mas também de uma motivação geral de obtenção de aprovação social por parte dos membros do grupo. Com base nesta ideia, apresentamos a distinção entre *influência informativa* e *influência normativa*, proposta por Deutsch & Gerard (1955), remetendo os alunos para os estudos sobre o conformismo e a formação de normas referidos em aulas anteriores. Analisamos os factores tendentes a facilitar a aceitação de influência informativa e normativa, nomeadamente, a relevância e a ambiguidade da estimulação (Earle, 1986; Goethals & Nelson, 1973; Wiggins, Dill & Schwartz, 1965), a intensidade dos objectivos grupais e a interdependência na partilha de recompensas (Jones & DeCharms, 1967). A distinção entre estes dois tipos de influência é o ponto de passagem para a análise das reacções maioritárias ao desvio nos grupos interactivos.

Bibliografia:

- Back, K. (1951). Influence through social communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 9-23.

- Cota, A. A., Evans, C. R., Dion, K. L., Kilik, L. & Stewart-Longman, R. (1995). The structure of group cohesion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 572-580.
- Bavelas, A. (1968). Communication patterns in task-oriented groups. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.) *Group dynamics: research and theory*. Londres: Tavistock.
- Boyanowsky, E. O. & Allen, V. L. (1973). Ingroup norms and self-identity as determinants of discriminatory behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 408-418.
- Byrne, D. (1971). *The attraction paradigm*. Nova Iorque: Academic Press.
- Deutsch, M. & Gerard, H. G. (1955). A study of normative and informational social influence upon individual judgment. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 626-636.
- Earle, W. B. (1986). The social context of social comparison: reality versus reassurance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 159-168.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271-282.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Festinger, L., Schachter, S. & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups: a study of human factors in housing*. Nova Iorque, Harper.
- Festinger, L. & Thibaut, J. (1951). Interpersonal communications in small groups. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 92-100.
- Goethals, G. R. & Nelson, R. E. (1973). Similarity in the influence process: the belief-value distinction. *Journal of personality and Social Psychology*, 25, 117-122.
- Hogg, M. A. (1992). *The social psychology of group cohesiveness: from attraction to social identity*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Jones, E. E. & DeCharms, R. (1957). Changes in social perception as a function of the personal relevance of behavior. *Sociometry*, 20, 175-185.
- Jones, E. E. & Gerard, H. B. (1967). *Foundations of social psychology* (cap. 10: *Consensus and communication in groups*) Nova Iorque: Wiley.
- Kelley, H. H. (1952). Two functions of reference groups. In G. E. Swanson, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.) *Readings in social psychology*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Lott, A. J., and Lott, B. E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction. *Psychological Bulletin*, 64, 259-309.
- Moreno, J. L. & Jennings, H. H. (1937). Statistics of social configurations. *Sociometry*, 1, 342-374.
- Rijsman, J. B. (1987). The dynamics of social competition in personal and categorical comparison situations. In W. Doise & S. Moscovici (Eds.) *Current issues in European social psychology*, Vol. 2. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Maison des Sciences de l'Homme.
- Schachter, S., Ellerton, N., McBride, D. & Gregory, D. (1951). An experimental study of cohesiveness and productivity. *Human Relations*, 4, 229-238.
- Singer, J. E. & Shockley, V. L. (1965). Ability and affiliation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 95-100.
- Shaw, M. E. (1964). Communication networks. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 1. Nova Iorque: Academic Press.
- Shaw, M. E. (1976). *Group dynamics: the psychology of small group behavior*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Wiggins, J. A., Dill, F. & Schwartz (1965). On "status liability". *Sociometry*, 28, 197-209.
- Zander, A. (1968). Group aspirations. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.) *Group dynamics*. Londres: Tavistock.
- Zander, A. (1979). The psychology of group processes. *Annual Review of Psychology*, 30, 417-451.

2. reacções maioritárias ao desvio nos grupos interactivos: pressão comunicacional como resposta à emergência de desvio nos grupos; papel da incerteza, do empenho na tarefa, da semelhança interpessoal, da

interdependência, e da pressão externa na avaliação negativa e na rejeição dos desviantes

O estudo clássico das reacções ao desvio nos pequenos grupos decorre directamente do estudo das funções de realidade social e de locomoção grupal propostas por Festinger (1950). Um factor tradicionalmente considerado como subjacente à coesão dos grupos é a interdependência entre os seus membros (Shaw, 1976). Essa interdependência reflectir-se-ia na tendência dos membros do grupo para se unirem na prossecução de objectivos colectivos e afectaria directamente a sua resistência à emergência de desvio no grupo (Cota, Evans, Dion, Kilik & Stewart-Longman, 1995; Festinger, Schachter & Back, 1950; Levine, 1980).

A reacção ao desvio por parte dos membros maioritários manifestar-se-ia através do exercício de pressões comunicacionais sobre aqueles que, pelas suas opiniões ou comportamentos, geram incerteza na realidade social do grupo ou contribuem negativamente para a realização dos objectivos colectivos (Cartwright, 1968). Com base nesta ideia, descrevemos investigações ilustrativas deste fenómeno e que demonstram dois fenómenos bem estabelecidos. Em primeiro lugar, a intensidade dessa pressão comunicacional aumenta em função da homogeneidade, ou semelhança interpessoal, dos membros do grupo, da discrepância entre a opinião modal e a opinião desviante, dos condicionalismos situacionais reforçadores da necessidade de acordo e da partilha de recompensas em comum e da necessidade de afiliação (Berkowitz & Howard, 1959; Jones & DeCharms, 1967; Sampson & Brandon, 1959; Schachter, 1951). Em segundo lugar, quando a pressão para a uniformização dos desviantes fracassa, estes são, geralmente avaliados negativamente, ou mesmo expulsos, objectivamente ou psicologicamente, do grupo.

Bibliografia:

- Berkowitz, L. & Howard, R. (1959). Reaction to opinion deviates as affected by affiliation need and group member interdependence. *Sociometry*, 22, 81-91.
- Cartwright, D. (1968). The nature of group cohesiveness. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.) *Group dynamics*. Londres: Tavistock.
- Cota, A. A., Evans, C. R., Dion, K. L., Kilik, L. & Stewart-Longman, R. (1995). The structure of group cohesion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 572-580.
- Festinger, L. (1950). Informal social communication. *Psychological Review*, 57, 271-282.
- Festinger, L., Schachter, S. & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups: a study of human factors in housing*. Nova Iorque: Harper and Row.
- Festinger, L. & Thibaut, J. (1951). Interpersonal communications in small groups. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 92-100.
- Levine, J. M. (1980). Reactions to opinion deviance in small groups. In P. B. Paulus (Ed.) *Psychology of group influence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lott, A. J. & Lott, B. E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction. *Psychological Bulletin*, 64, 259-309.
- Jones, E. E. & DeCharms, R. (1957). Changes in social perception as a function of the personal relevance of behavior. *Sociometry*, 20, 175-185.
- Levine, J. M. & Thompson, L. (1996). Conflict in groups. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.) *Social psychology: handbook of basic principles*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Sampson, E. E. & Brandon, A. (1959). The effects of role and opinion deviation on small group behavior. *Sociometry*, 27, 261-281.
- Schachter, S. (1951). Deviation, rejection and communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 190-207.
- Shaw, M. E. (1976). *Group dynamics: the psychology of small group behavior*. Nova Iorque: McGraw-Hill.

3. reacções ao desvio, perspectivas marco-sociais: características da percepção social e das reacções maioritárias ao desvio; mitos sobre os desviantes; desvio como subcultura; etiquetagem social e disjunção entre objectivos normativos e meios de realização; "solidariedade orgânica", anomia e funcionalidade dos rituais punitivos na identificação com o colectivo

Na secção anterior, debruçámo-nos sobre a emergência de desvio nos pequenos grupos, numa óptica focalizada nas reacções dos não-desviantes a essa emergência. No entanto, o desvio não ocorre apenas em pequenos grupos. Esta secção do sumário focaliza-se mais directamente nas explicações fornecidas pela investigação para a própria emergência do desvio. Este tópico atraiu menos atenção da investigação em psicologia social do que o tópico anterior. Embora o comportamento desviante ao nível macro-social (por exemplo, a delinquência) possa reflectir problemas patológicos, esse tipo de comportamento pode ser visto como um dos grandes motores da dinâmica macro-social (cf. Aulas 25-26, secção 2). Parece-nos, assim, importante, transmitir aos alunos algumas perspectivas acerca da emergência social do desvio e das suas consequências, tais como a ideia de que o desvio pode estar associado a processos de gestão da reputação (Emler, 1990; Emler & Reicher, 1995) e à adopção de identidades desviantes (Archer, 1985; Breakwell, 1986), ou a processos de etiquetagem social (Becker, 1963), por exemplo.

Começamos por discutir com os alunos a ideia de que o desvio é um conceito relativo que depende fundamentalmente das normas em vigor num grupo, ou numa cultura. Um segundo aspecto introdutório a este tema é o facto de que as reacções sociais ao desvio apresentam a característica distintiva de transformarem diferenças denotativas em diferenças valorativas, frequentemente através da psicologização dos desviantes (Papastamou, 1983) e da avaliação e de uma forte reacção emocional negativas em relação às suas características e comportamentos (Emler, 1990).

Discutimos, depois, três grandes abordagens do desvio, baseadas nas escolas de pensamento estrutural-funcionalista de inspiração parsoniana, cultural ou conflitual, de inspiração marxista, e constructivista, baseada na perspectiva da chamada escola de Chicago. Para a primeira perspectiva, a sociedade seria um sistema "ideal" e o indivíduo seria um organismo internalizador dos padrões de referência institucionais. Nesse sentido, a norma corresponderia a uma verdade incontrovertível, a um valor absoluto, ou a uma prescrição geral uniformizadora da conduta. Neste sentido, o desvio seria uma disfunção social, decorrente, por exemplo, de padrões de socialização insuficientes, ou da ausência de mecanismos de regulação dos comportamentos individuais com vista à realização de objectivos definidos pela sociedade como desejáveis. Para a perspectiva conflitual, a sociedade corresponderia a um conjunto de subculturas definidas por sistemas normativos distintos. O indivíduo seria, assim, um organismo internalizador dos padrões culturais da sua subcultura de inserção. Tal como no caso da primeira perspectiva, a norma seria um sistema gerador de uniformidades subculturais, mas, também, de diferenciação de valores, de crenças e de padrões de comportamento. O desvio surgiria, assim, como a manifestação, sob o ponto de vista de uma subcultura (dominante), de uma subcultura, ou subculturas dominadas (por exemplo, Brewer & Brown, 1998; Cohen, 1955; Thrasher, 1927). Finalmente, na terceira perspectiva, a sociedade seria um sistema de interacções geradoras de interpretações reguladoras das relações sociais. O indivíduo seria um organismo participante na construção das dinâmicas sociais, e a norma corresponderia ao resultado dessa dinâmica, como princípio interpretativo das acções individuais e colectivas. O desvio seria, pois, uma construção cognitiva e social decorrente da dinâmica da interacção entre os indivíduos. Estas três perspectivas encontram-se difundidas nas diferentes teorias sobre o desvio desenvolvidas,

nomeadamente em sociologia, mas correspondem igualmente ao substracto de teorias psicossociais sobre as reacções aos desviantes, incluindo a de Moscovici que referimos no sumário seguinte.

Na sequência desta introdução, apresentamos o que consideramos serem as principais teorias do desvio. Começamos por distinguir as abordagens “objectivistas”, centradas na análise de comportamentos desviantes específicos, na análise da etiologia e da epidemiologia do desvio, sobre as quais não nos deteremos, e as abordagens “subjectivistas” centradas nas reacções sociais ao desvio e na sua construção social (Archer, 1985). No contexto destas últimas teorias, começamos por referir a perspectiva da “desorganização social”, de Thomas e Znaniecki (1918). Segundo esta perspectiva, as sociedades tradicionais (ou rurais) caracterizadas por um forte controlo familiar e comunitário seriam relativamente desprovidas de desvio. Pelo contrário, as sociedades urbanas, marcadas por fortes cisões sociais, pelo anonimato e por uma dinâmica de instabilidade, constituiriam um nicho ideal para o surgimento de comportamentos desviantes, nomeadamente nas classes sociais baixas. A perspectiva de Thomas e Znaniecki serve-nos de ponto de partida para a apresentação de duas outras perspectivas: a da escola de Chicago (Becker, 1963) e a de Durkheim (1893).

A crítica fundamental da escola de Chicago à perspectiva de Thomas e Znaniecki baseia-se em três ideias. Em primeiro lugar, não existe evidência de que as comunidades urbanas sejam socialmente patológicas. Em segundo lugar, muitas das formas de desvio não patológico que ocorrem nessas comunidades correspondem a actividades fortemente organizadas. Em terceiro lugar, a ênfase na criminalidade associada às classes baixas diminui a saliência da criminalidade de “colarinho branco”, ou seja, própria das classes média e alta (por exemplo, Geis & Meier, 1977; Sarbin, 1979; Sutherland, 1949). Descrevemos uma série de estudos demonstrativos da ausência de correlação entre o estatuto sócio-económico e o comportamento desviante em adolescentes (Kulik, Stein & Sarbin, 1968; Murphy, Shirley & Witmer, 1946; Shaw & McKay, 1942; Wallerstein & Wyle, 1947), mas de uma forte correlação entre as crenças dos representantes do controlo social acerca da incidência da criminalidade e os seus comportamentos em relação aos alvos desse controlo (Chapman, 1968; Gibbons, 1976; Monahan, Novaco & Geis, 1979; Piliavin & Briar, 1964). Após um breve debate acerca da controvérsia entre classe social, raça, sexo, e desvio (Axenroth, 1983; Braithwaite, 1981; Feldman, 1977). Segundo a teoria da etiquetagem social (Becker, 1963), o desvio não é uma propriedade intrínseca do comportamento social, mas sim uma característica atribuída a esse comportamento. Ou seja, trata-se de uma construção social cujo elemento de base é a reacção dos não-desviantes a certas formas de comportamento, que determina, por um lado, as qualidades atribuídas a cada tipo de desvio e a própria emergência do desvio. A propósito desta última ideia, referimos o ponto de vista de Erikson (1966), de que a incidência de comportamentos desviantes é uma função directa do nível de preocupação social com o desvio na sociedade e do desenvolvimento subsequente de recursos de controlo social. Relacionamos, então, esta ideia com a perspectiva de Merton (1949) sobre a auto-realização de profecias sociais (assunto já referido na segunda parte do programa).

Embora a teoria da etiquetagem social possa ser articulada com uma ideia de Merton, este autor é mais conhecido no domínio da sociologia do desvio pelo seu contributo para uma teoria concorrente, a teoria das estruturas de oportunidade (Merton, 1938), baseada na noção de anomia. Para Merton, as sociedades modernas caracterizam-se pelo paradoxo de colocarem a ênfase na realização de objectivos individuais e, ao mesmo tempo, de não permitirem a todos os seus membros acederem aos meios necessários para a realização desses objectivos. A disjunção entre objectivos e meios provocará um estado de anomia que levará os indivíduos a procurarem realizar objectivos normativos através de meios desviantes.

Merton baseou-se na noção de anomia de Durkheim, mas deu-lhe um sentido diferente do que fôra utilizado por aquele autor na sua teoria funcionalista do desvio.

Durkheim (1893) distinguia entre a dinâmica social nas sociedades pré-industriais e as sociedades industrializadas. As primeiras, funcionariam através de um princípio de *solidariedade mecânica*, em que as divergências de crenças, valores e comportamentos seriam punidas directamente pelas instituições de regulação social dos padrões aceitáveis (por exemplo, a autoridade religiosa). Nas segundas, a dinâmica social seria mais complexa, e a regulação social realizar-se-ia através de um princípio de *solidariedade orgânica*. Esta, caracterizar-se-ia, pela *disciplina*, pela *ligação*, e pela *autonomia* dos actores sociais em relação à organização social. A disciplina traduzir-se-ia pela preditibilidade e pela fiabilidade do desempenho de papéis especializados. A disciplina corresponderia à aceitação e desempenho de regras socialmente transmitidas e definidoras de papéis sociais, assim como à obediência voluntária a uma cadeia hierárquica de comando. A disciplina não poderia, no entanto, funcionar na ausência de uma ligação entre o indivíduo e as aspirações colectivas do grupo. Os indivíduos aceitariam, portanto, a disciplina social apenas na medida em que se identificassem com a comunidade e os seus objectivos. A disciplina e a ligação à comunidade seriam, em princípio, deixadas ao arbítrio do indivíduo, que seria, portanto, dotado de um grau significativo de autonomia em relação à colectividade. O desvio decorreria, portanto, directamente de um défice de solidariedade orgânica, decorrente, por exemplo, da ausência de objectivos definidos com que os indivíduos se identificassem, ou, alternativamente, decorrente da prática de uma consciência colectiva real em oposição a um clima moral imposto do exterior. A *anomia* seria o sintoma de uma carência de regulamentação social capaz de assegurar a coordenação de papéis sociais com vista à definição clara dos objectivos colectivos e, logo, à realização desses objectivos. e colectividade deveria, então, encontrar mecanismos tendentes a reforçar a ligação dos indivíduos com os objectivos colectivos. Estes mecanismos passariam fundamentalmente pela realização de rituais punitivos reforçadores da solidariedade orgânica (execuções, julgamentos, exposição a patologias, etc.). De facto, segundo Durkheim (cf. também Durkheim, 1897), o desvio, não só informa acerca das prescrições normativas da colectividade, como é também uma condição *sine qua non* para a coesão social, gerando simultaneamente adesão à norma e delimitação clara do grupo em relação ao exterior. Por outro lado, a teoria de Durkheim é consistente com alguma da investigação mais recente no domínio da psicologia social, e, nomeadamente a que demonstra o carácter funcional da punitividade em relação aos membros desviantes do endogrupo como meio de reforço de uma identidade social positiva. É sobre essa investigação e as suas especulações teóricas que incide a primeira secção do sumário seguinte.

Bibliografia:

- Archer, (1985). Social deviance. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology*, Vol. 2. Nova Iorque: Random House.
- Axenroth, J. B. (1983). Social lass and delinquency. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 20, 164-182.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders*. Nova Iorque: Free Press.
- Braithwaite, J. (1981). The myth of social class and criminality reconsidered. *American Sociological Review*, 46, 36-57.
- Breakwell, G. (1986). *Coping with threatened identities*. Londres: Methuen.
- Brewer, M. B. & Brown, R. J. (1998). Intergroup relations. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology* (4ª edição), Vol. 2. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Chapman, D. (1968). *Sociology and the stereotype of the criminal*. Londres: Tavistock.

- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys: the culture of the gang*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Cooley, C. H. (1992). *Human nature and social order*. Nova Iorque: Scribners'.
- Durkheim, E. (1893/1973). *De la division du travail social*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. (1897). *Le suicide*. Paris: P.U.F.
- Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. *European Review of Social Psychology*, 1, 171-193.
- Emler, N. & Reicher, S. D. (1995). *Adolescence and delinquency: the collective management of reputation*. Oxford: Blackwell.
- Erikson, K. T. (1966). *Wayward puritans*. Nova Iorque: Wiley.
- Feldman, M. P. (1977). *Criminal behavior: a psychological analysis*. Londres: Wiley.
- Geis, G. & Meier, R. (1977). *White-collar crime: offenses in business, politics and the professions*. Nova Iorque: Free Press.
- Gibbons, D. (1976). *Delinquent behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kulik, J., Stein, K. & Sarbin, T. (1968). Dimensions and patterns of adolescent antisocial behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32: 375-382.
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3, 672-682.
- Merton, R. K. (1949). *Social theory and social structure*. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Monahan, J., Novaco, R. & Geis, G. (1979). Corporate violence: research strategies for community psychology. In T. R. Sarbin (Ed.) *Challenges to the criminal justice system*. Nova Iorque: Human Sciences Press.
- Murphy, F., Shirley, M. & Witmer, H. (1946). The incidence of hidden delinquency. *American Journal of Orthopsychiatry*, 16, 686-696.
- Papastamou, S. (1983). Strategies of minority and majority influences. In S. Moscovici & W. Doise (Eds.) *Current issues in European social psychology*, Vol. 1. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Maison des Sciences de l'Homme.
- Piliavin, I. & Briar, J. (1964). Police encounters with juveniles. *American Journal of Sociology*, 70, 206-214.
- Sarbin, T. R. (1979). The myth of the criminal type. In T. R. Sarbin (Ed.) *Challenges to the criminal justice system*. Nova Iorque: Human Sciences Press.
- Sutherland, E. (1949). *White-collar crime*. Nova Iorque: Holt.
- Thio, A. (1983). *Deviant behavior*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1918/1958). *The Polish peasant in Europe and America*. Nova Iorque: Dover Publications.
- Thrasher, F. M. (1927). *The gang*. Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Wallerstein, J. & Wyle, C. (1947). Our law-abiding lawbreakers. *Probation*, 25, 1107-1112.

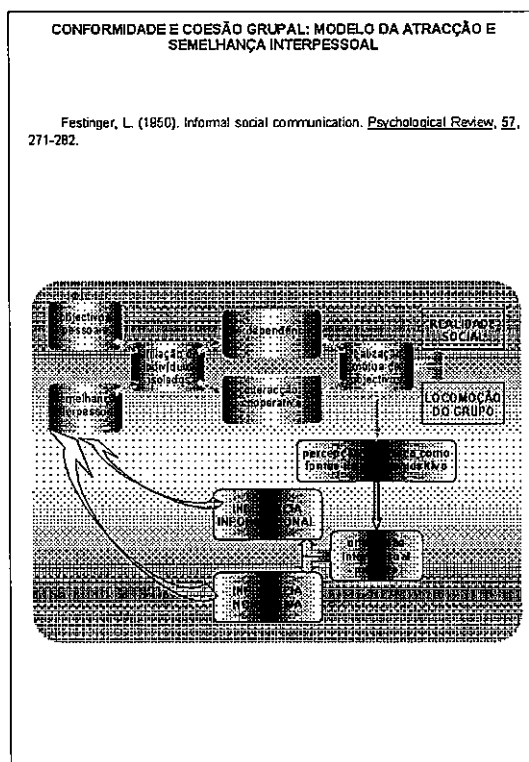
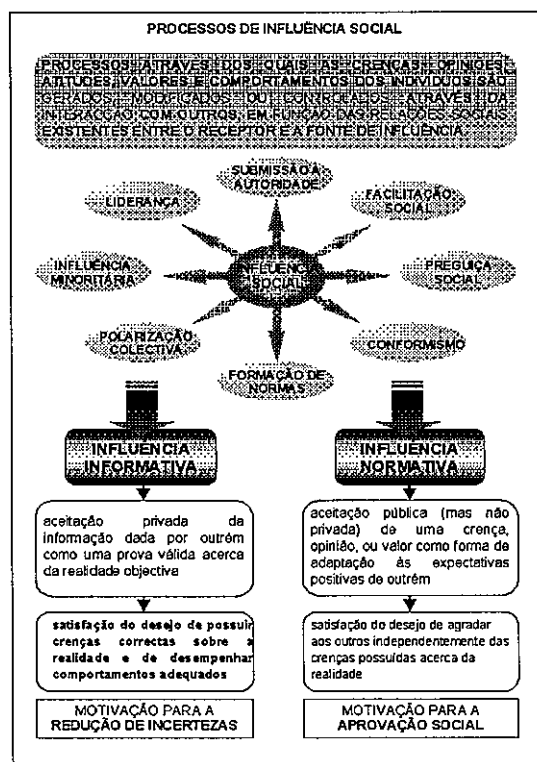
Leituras Recomendadas aos Alunos

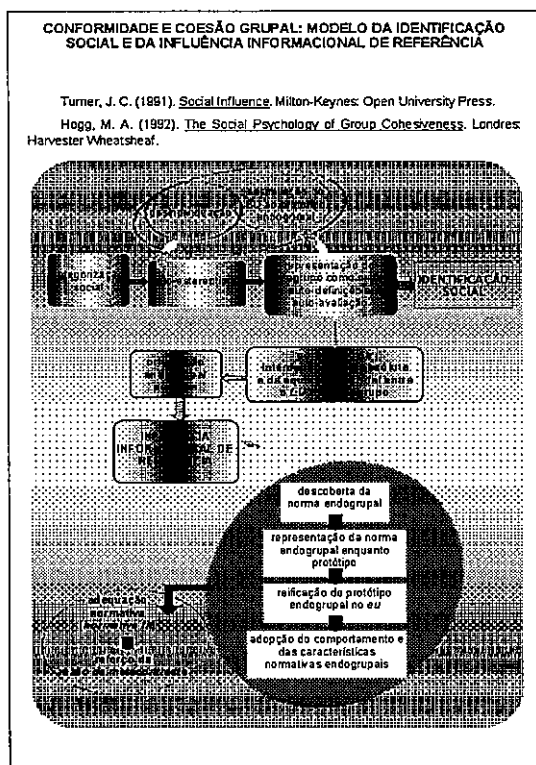
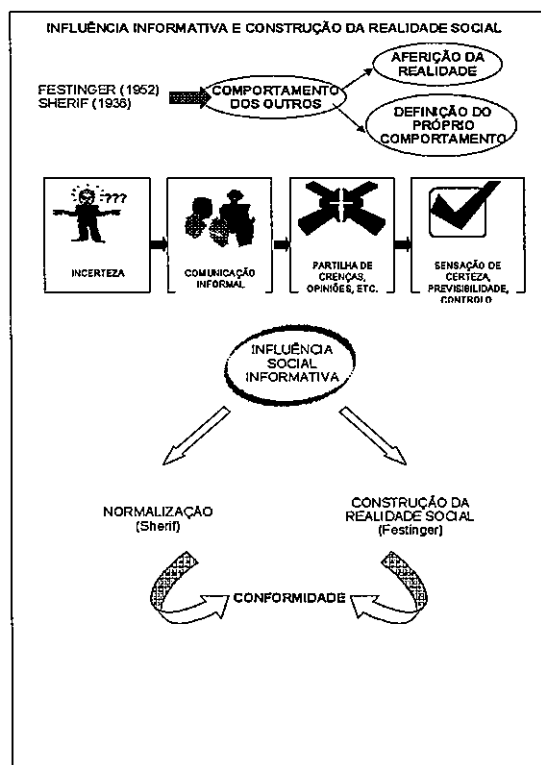
- Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. *European Review of Social Psychology*, 1, 71-193.
- Levine, J. M. & Thompson, L. (1996). Conflict in groups. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.) *Social psychology: handbook of basic principles*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Levine, J. M. (1989). Reactions to opinion deviance in small groups. In P. B. Paulus (Ed.) *Psychology of group influence* (pp. 187-231). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Levine, J. M. (1998). Small groups. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4ª edição), Vol. 2. Boston, MA: McGraw-Hill.

Conceitos-Chave

anomia	carência temporária de normas sociais que assegurem a cooperação entre os papéis sociais devida à indeterminação de <u>objectivos colectivos</u> (Durkheim), ou situação em que a sociedade impõe objectivos aos indivíduos sem lhes fornecer <u>meios normativos</u> de realização desses objectivos (Merton)
etiquetagem social	teoria segundo a qual um indivíduo não é desviante pelo seu comportamento ou características, mas sim por ser considerado como tal
grupo de referência	grupo que constitui um princípio definidor dos comportamentos, das atitudes e das crenças pessoais de um indivíduo. frequentemente, um endogrupo
interdependência promotiva	estado da interdependência num grupo em que o destino dos membros está interligado de modo a que só em conjunto podem realizar um objectivo
ordem social	equilíbrio e controlo de um sistema social através de normas, valores, regras e leis
psicologização da minoria	atribuição do comportamento da minoria a causas disposicionais idiossincráticas no sentido de deslegitimar o seu comportamento e evitar o conflito sócio-cognitivo
reputação	qualidades atribuídas pela comunidade a uma pessoa como resultado da comunicação e das justificações e explicações dadas por essa pessoa para as suas posições públicas
solidariedade orgânica	organização das sociedades industrializadas caracterizada pelo desempenho fiável de papéis especializados, pelo empenho nos objectivos colectivos, e pela escolha livre da conformidade com a ordem moral

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico





AULAS 25-26: DESVIO, IDENTIDADE E INOVAÇÃO

Vimos com os alunos, na aula anterior, que a maior parte da investigação no domínio das reacções ao desvio foi conduzida no âmbito da abordagem dos pequenos grupos interactivos, e que esta abordagem enfatiza o papel da interdependência e da influência recíproca entre os membros do grupo na determinação dos diferentes aspectos da vida grupal, como a normalização, o conformismo, e as reacções ao desvio. Relativamente às reacções ao desvio, essa investigação centra-se exclusivamente na resistência dos membros maioritários à emergência de desvio nos grupos e no estudo dos processos através dos quais os desviantes podem ser reintegrados ou as crenças iniciais do grupo podem sobreviver ao confronto com pontos de vista desviantes. No presente sumário, apresentamos duas perspectivas alternativas. A primeira dessas perspectivas decorre da nossa investigação, conduzida com base nos princípios da abordagem da identidade social e centrada no papel desempenhado pelo desvio no reforço da identificação com o exogrupo. A segunda perspectiva, com implicações claramente mais gerais para o estudo das dinâmicas sociais, é a de Moscovici e colegas acerca do papel das minorias na inovação e na mudança social.

Sumário e Desenvolvimento

1. identidade social e desvio: parcialidade endogrupal e derrogação dos desviantes; influência informativa de referência e auto-regulação social; normas descritivas e normas prescritivas; dinâmica de grupos subjectiva; validação subjectiva da identidade social; desviantes contra-normativos e desviantes pró-normativos

Nesta secção do sumário resumimos a investigação em cuja realização participamos, no domínio da identificação social e das reacções aos membros desviantes do endogrupo. Esta

investigação teve origem na observação de que os indivíduos avaliam mais negativamente os membros indesejáveis do endogrupo do que membros igualmente indesejáveis do endogrupo, ao mesmo tempo que avaliam mais positivamente os membros desejáveis do endogrupo do que membros igualmente desejáveis do exogrupo. Este fenómeno foi designado de “efeito ovelha negra” (Marques, 1990; Marques, Yzerbyt & Leyens, 1988). Começamos por relatar a origem teórica desta investigação, com base na teoria da identidade social (Tajfel, 1978) e os primeiros estudos acerca deste efeito, demonstrativos de que ocorre em paralelo com uma forte identificação social e parcialidade endogrupal nos julgamentos do endogrupo e do exogrupo (Marques, Robalo & Rocha, 1992; Marques & Yzerbyt, 1988), e exclusivamente em critérios importantes para a validação da superioridade relativa do endogrupo sobre o exogrupo (Marques, 1990; Marques, Yzerbyt & Leyens, 1988).

Numa revisão mais recente desta investigação Marques e Paez (1994) sugeriram que a derrogação de membros socialmente indesejáveis do endogrupo decorre de uma motivação dos indivíduos para validarem a positividade do endogrupo na sua globalidade, quando confrontados com membros, cuja pertença ao endogrupo não podem negar, como meio de repor essa positividade a um nível psicologicamente satisfatório (cf. também Marques, Paez & Abrams, 1998).

Depois de relatarmos esta investigação, apresentamos duas hipóteses que dela decorreram, a saber que a derrogação de membros indesejáveis do endogrupo: (1) ocorre quando os indivíduos dispõem de uma dimensão denotativa, diferenciadora entre as representações do endogrupo e do endogrupo, e simultaneamente, de uma dimensão prescritiva, acerca das características e dos comportamentos desejáveis para o endogrupo; e (2) desempenha uma função semelhante à que fora proposta por Durkheim (cf. aula anterior) para os rituais sociais punitivos, nomeadamente, a de repor o valor atribuído ao endogrupo e de reforçar a identificação social.

Estas duas hipóteses encontram-se na base de um modelo, designado por *dinâmica de grupos subjectiva*, ainda embrionário no trabalho de Marques e Paez (1994) e formalizado posteriormente por Marques, Paez & Abrams (1998). É este modelo que apresentamos em seguida. O modelo baseia-se em parte na teoria da auto-categorização, já abordada noutro sumário, mas que recordaremos brevemente, antes de expormos o modelo referido.

Marques e Paez (1996; Marques, Paez & Abrams, 1998) definiram a dinâmica de grupos subjectiva como uma analogia extraída dos estudos clássicos sobre as reacções maioritárias aos membros desviantes dos grupos interactivos, mas com antecedentes e implicações diferentes. Em primeiro lugar, o modelo baseia-se numa distinção entre normas denotativas endgrupais e normas descritivas. As normas descritivas funcionarão, tal como propõe a teoria da auto-categorização (Turner e colegas, 1987), no sentido de definir fronteiras intergrupais claras e, assim, de construir uma noção distintiva da identidade social, reflectindo atributos grupais básicos para a própria categorização social. Estas normas traduzirão, assim, as características distintivas, partilhadas, ou prototípicas dos membros de um grupo, que os distinguirão, num dado contexto de categorização, dos membros de outro(s) grupo(s). As normas prescritivas, por seu lado, corresponderão a padrões (por exemplo, morais ou valorativos) aplicáveis igualmente a todos os grupos relevantes, e que traduzirão padrões de julgamento intragrupais. As normas prescritivas correspondem, no sentido da definição de Sherif (que descrevemos anteriormente) por exemplo, a regras de comportamento que fornecem ao indivíduo um sentimento de validade subjectiva do seu sistema de crenças, atitudes e valores. Considerando que, numa situação intergrupar, ou de auto-categorização como membro de um grupo, o indivíduo se percepção como elemento indiferenciado desse grupo (Tajfel, 1978; Turner e colegas, 1987), a violação de uma norma prescritiva por parte de um membro do endogrupo terá, para si, implicações negativas equivalentes (mas mais fortes dado que é a própria validade do auto-conceito que é posta em causa) às consequências apontadas, por exemplo, por Festinger, à acção disruptora dos desviantes sobre a realidade social do grupo. Assim, a ideia que pretendemos transmitir aos alunos é a de que enquanto o desvio que ocorre à luz de normas endgrupais denotativas se

limita a atenuar a clareza das fronteiras intergrupais (por exemplo, reduzindo a razão do metacontraste entre os grupos; cf. Aulas 11-12), o desvio endogrupal em relação a uma norma prescritiva será visto como uma ameaça à legitimidade das crenças dos membros do endogrupo sobre a diferenciação positiva do endogrupo e, a fortiori à própria validade do valor positivo atribuído ao eu social. Nesse sentido, quando confrontados com um desvio prescritivo no seio do endogrupo, os indivíduos reagirão de modo análogo às reações observadas nos grupos interactivos, nomeadamente, derogando os desviantes. O resultado dessa derrogação será a reposição, ou o reforço da identificação com o endogrupo e com as normas prescritivas legitimadoras do sentimento de superioridade endogrupal.

Antes de prosseguirmos na exposição de evidência empírica de suporte deste modelo, discutimos com os alunos alguns casos ilustrativos desta ideia, como por exemplo, o McCarthyismo nos E.U.A., as purgas estalinistas na U.R.S.S., a caça às bruxas na Idade Média (Erikson, 1966; cf. sumário anterior) ou os diversos “medos” que assolavam as comunidades medievais (Delumeau, 1978).

Centramo-nos, em seguida, em três conjuntos de estudos. O primeiro, inclui quatro estudos demonstrativos de que a derrogação dos desviantes do endogrupo ocorre sobretudo quando existe uma norma prescritiva saliente na situação de julgamento, ou quando os indivíduos são claramente responsabilizados pelos seus julgamentos perante outros membros do endogrupo e, também, que a derrogação dos desviantes aumenta, de facto, a identificação com o endogrupo, de tal modo que, quanto mais os indivíduos se identificam, mais fortemente derogam os desviantes, e mais reforçam a sua identificação inicial em função dessa derrogação (Marques, Abrams, Paez & Taboada, 1998). O segundo conjunto de estudos focaliza-se na comparação de julgamentos sobre dois tipos de desvio, que denominamos de desvio pró-endogrupal (ou seja, extremismo no sentido positivo da norma prescritiva) e desvio pró-exogrupal (ou seja, extremismo no sentido negativo dessa norma). Estes estudos demonstram que os indivíduos reconhecem a extensão do desvio pró-endogrupal da mesma forma que reconhecem a extensão do desvio pró-exogrupal, que se consideram tão diferentes dos desviantes pró-endgrupais como pró-exgrupais do endogrupo, mas que avaliam os primeiros de forma significativamente mais negativa do que os restantes membros do grupo (Abrams, Marques, Bown & Henson, no prelo).

Finalmente, relatamos cinco estudos, conduzidos em colaboração com Rui Serôdio e Dominic Abrams (não publicados), acerca do papel da ameaça à validade subjectiva produzida pela ausência de unanimidade endogrupal numa norma prescritiva, ou por uma distribuição contrária aos valores do indivíduo na derrogação dos desviantes endgrupais. Terminamos esta secção do sumário insistindo sobre a importância da tomada em consideração dos contextos intergrupais e da adesão dos indivíduos a valores sociais supra-ordenados (ou normas prescritivas), na dinâmica das regulações sociais no seio dos grupos.

Bibliografia:

- Abrams, D., Marques, J. M., Bown, N. & Henson, M. (no prelo). Pro-norm and anti-norm deviance within and between groups. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Delumeau, J. (1978). *La peur en Occident (XIV^e-XVIII^e siècles)*. Paris: Fayard.
- Marques, J. M. (1990) The black sheep effect: Outgroup homogeneity as a social comparison process. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.) *Social identity theory: constructive and critical advances* (pp. 131-151). Nova Iorque: Harvester Wheatsheaf.
- Marques, J. M., Abrams, D., Paez, D. & Taboada, C. M. (1998). The role of categorization and ingroup norms in judgments of groups and their members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 976-988.
- Marques, J. M. & Paez, D. (1994). The black sheep effect: social categorisation, rejection of ingroup deviates, and perception of group variability. *European Review of Social Psychology*, 5, 37-68.
- Marques, J. M., Paez, D. & Abrams, D. (1998). Social identity and intragroup differentiation as subjective social control. In S. Worchel, J. F. Morales, D. Paez & J.-C. Deschamps (Eds.) *Social identity: international perspectives*. Nova Iorque : Sage.

- Marques, J. M., Robalo, E. M. & Rocha, S. A. (1992). Ingroup bias and the black sheep effect: Assessing the impact of cognitive-motivational and informational antecedents of judgmental extremity towards ingroup members. *European Journal of Social Psychology*, 22, 331-352.
- Marques, J. M. & Serôdio, R. G. (2000). Identité sociale, rejet des déviants et maintien de la cohésion sociale. In J.-L. Beauvois, R. V. Joulé & J. M. Monteil (Eds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales*, Vol. 7. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Marques, J. M. & Yzerbyt, V. Y. (1988). The black sheep effect: Judgmental extremity towards ingroup members in inter- and intra-group situations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 287-292.
- Marques, J. M., Yzerbyt, V. Y. & Leyens, J.-Ph. (1988). The black sheep effect: judgmental extremity towards ingroup members as a function of ingroup identification. *European Journal of Social Psychology*, 18, 1-16.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Londres: Blackwell.

2. minorias nômicas e mudança social: distorção de conformidade no modelo tradicional do estudo da influência social; crítica "genética" ao modelo funcionalista da influência social; características das minorias nômicas e estilo de influência minoritário (extremismo, consistência, empenho, flexibilidade); concentração no conflito sócio-cognitivo; influência latente e "conversão"

Terminamos este sumário, e também o programa das aulas teóricas da disciplina, com o estudo do processo através do qual as estruturas sociais se adaptam às mudanças, evoluem e geram conflitos de valores, resolvidos através da inovação. Começamos por discutir com os alunos duas ideias importantes.

Em primeiro lugar, a maior parte da investigação psicossocial (incluindo, a investigação apresentada na secção anterior), debruça-se mais sobre o carácter implícito ou explicitamente repressivo do colectivo sobre a criatividade individual e social, do que sobre os mecanismos através dos quais a própria sociedade evolui. De facto, até este ponto, confrontámos os alunos com o estudo da influência das maiorias numéricas sobre as minorias ou os indivíduos, ou, quando tratámos da influência social das minorias, estas eram providas de um estatuto social superior ou de um poder, embora simbólico, real sobre os alvos da influência. Em todos os casos, o processo de influência social tendia para a manutenção da estrutura de crenças maioritária.

Em segundo lugar, as grandes mudanças sociais parecem surgir mais frequentemente das minorias do que das maiorias. Esta ideia encontrava-se presente nos primeiros trabalhos de psicologia social, por exemplo, na perspectiva de LeBon sobre a diferenciação dos grupos sociais. No entanto, LeBon referia-se às minorias providas de um estatuto social dominante, às elites sociais, e atribuía a estas elites um património hereditário especial. Assim, se na secção precedente do sumário, nos centrámos, sobretudo sobre a função de promoção de coesão grupal desempenhada pelo desvio, nesta secção centramo-nos sobre outra função importante: a inovação e a mudança social.

Centramo-nos, no restante desta secção sobre do sumário, sobre a análise de Moscovici e colegas acerca do carácter inovador das minorias e do seu papel na mudança social. Na base do trabalho destes autores encontra-se a questão de saber como seria possível que se produzissem mudanças nos valores, estruturas de crenças e normas sociais se a organização social e os processos que nela ocorrem fossem sempre dirigidos para a permanência do *status quo*? Moscovici (1979) apresenta uma série de ilustrações históricas de mudanças operadas

através da influência das minorias sobre os pontos de vista maioritários, argumentando que todos os grupos sociais apresentam um certo grau de heterogeneidade (ou desvio) e que esse desvio poderá ou não constituir-se como um foco de mudança social dependendo do estilo comportamental dos desviantes e das suas consequências junto das maiorias.

A esta ideia encontra-se subjacente uma visão alternativa à óptica tradicional da psicologia social acerca dos processos de influência. Como o salientam Moscovici e Faucheux (1972), a perspectiva tradicional vê a influência social como um processo cuja função é a manutenção da ordem social. No entanto, a mudança de normas é igualmente, se não mais fortemente, adaptativa. Neste contexto, apresentamos a proposta de Moscovici e Faucheux (1972; Moscovici, 1979) de adopção de uma perspectiva *genética*, focalizada na forma como a sociedade se desenvolve, por oposição ao que designam como uma perspectiva *funcionalista*, tradicional, da influência social. O modelo funcionalista traduziria uma perspectiva segundo a qual os sistemas de regulação social formais ou informais forneceriam ao indivíduo e ao grupo um conjunto de papéis, estatutos e recursos psicológicos pré-determinados. A influência social seria, assim, um mecanismo de redução do desvio, de estabilização das relações interpessoais e das trocas do indivíduo com o mundo social (Moscovici, 1979). O modelo genético, pelo contrário, perspectiva o sistema social como resultado da participação activa dos indivíduos e dos grupos na sua construção. Assim, enquanto o modelo funcionalista vê a adaptação social como a capacidade de funcionamento dentro do sistema normativo fornecido pela sociedade, o modelo genético vê a adaptação como o resultado da adaptação simultânea dos indivíduos à sociedade e da sociedade aos indivíduos. Em apoio à perspectiva genética da influência social, estes autores propõem uma reconceptualização dos estudos de Asch sobre o conformismo.

Apresentamos esta reconceptualização, enquanto ilustração de um processo através do qual uma pequena minoria (os colaboradores) influenciam o que é, de facto, uma enorme maioria (os participantes). Os colaboradores são uma minoria, na perspectiva de Moscovici e Faucheux (1972), dado que confrontam os participantes com uma perspectiva diferente daquilo que estes sabem ser o consenso social (o comprimento das linhas-estímulo) e que, ao fazerem-no, tornam esse consenso numa realidade ambígua. Assim, os participantes dos estudos de Asch terão sido, efectivamente, influenciados, não por uma maioria de colaboradores, mas sim por uma minoria de indivíduos cujo ponto de vista se diferencia de forma marcada do consenso social (exterior ao laboratório). Moscovici (1979) propõe assim, uma separação entre três processos distintos de influência social: o conformismo, caracterizado pela persuasão de uma minoria por parte de uma maioria; a normalização, traduzida pela convergência de pontos de vista numa posição comum, em função de um compromisso mútuo de pontos de vista iniciais; a inovação, através da qual uma minoria cria e acentua um conflito de pontos de vista, de modo a produzir mudança da maioria no sentido do ponto de vista minoritário. Considerando que os indivíduos estão motivados para o evitamento do conflito, a acentuação minoritária desse conflito levará a maioria a ceder.

Após termos apresentado a perspectiva de base dos estudos sobre influência minoritária, descrevemos o processo proposto por Moscovici e colegas para a explicação dessa forma de influência. Segundo Moscovici e Mugny (1983), a criação de um conflito por parte de uma minoria depende do seu estilo comportamental e, nomeadamente, de quatro características. A primeira e a mais importante dessas características é a consistência. Para que uma minoria tenha capacidade persuasiva sobre a maioria, ela deve expressar de forma constante e repetida o seu ponto de vista. Este facto torná-la-á saliente aos olhos da maioria, transmitirá a ideia de que o seu ponto de vista alternativo é coerente e adaptado aos condicionalismos exteriores, demonstrará convicção e empenho nesse ponto de vista,

anulando assim a expectativa de atenuação do conflito sem que exista mudança no sentido da posição minoritária. A segunda e terceira características importantes para o sucesso da influência minoritária são, a demonstração de empenho e de sacrifício pessoal no sentido da defesa do seu ponto de vista, e de autonomia do comportamento em relação a interesses mas de dependência em relação a princípios superiores. Finalmente, para que a sua influência seja eficaz, uma minoria deve demonstrar, simultaneamente, consistência na defesa do seu ponto de vista e flexibilidade ou abertura em relação à minoria (Mugny, 1982).

Passamos em seguida a descrever ilustrações empíricas de suporte deste modelo. Começamos por descrever o “paradigma azul-verde” dos estudos de Moscovici e colegas. Em seguida apresentamos os resultados de Moscovici, Lage e Naffrechoux (1969) demonstrativos do efeito superior de uma minoria consistente quando comparada com uma minoria inconsistente. Esse estudo demonstra que, embora uma maioria tenha sempre maior influência do que uma minoria, a influência da minoria consistente é, ainda assim, significativa. Insistimos sobretudo no facto de a minoria consistente produzir, não só, respostas públicas de conformidade com ela, mas também uma real alteração na percepção do limiar azul-verde por parte dos participantes. Descrevemos em seguida o estudo de Moscovici e Lage (1976), demonstrativo de que, ao contrário das maiorias consistentes ou inconsistentes, e da minoria inconsistente, só a minoria consistente produz, de facto, uma alteração no limiar perceptivo azul-verde. Concluimos com a ideia de que embora a influência minoritária seja menos visível do que a influência maioritária ela é, mesmo assim, mais profunda, dado que produz uma real alteração nas estruturas subjacentes à percepção da realidade. Distinguimos, então, entre os tipos de influência maioritário (imediato, visível, público, e instável) e minoritário (latente, privado, e estável) (Paicheler & Moscovici, 1984).

Esta ideia permite-nos introduzir a extensão proposta por Moscovici (1980) ao modelo inicial da influência minoritária, baseada na noção de *conversão*. Segundo Moscovici (1980), a saliência e a consistência da minoria produzem, na maioria, um conflito sócio-cognitivo. Este conflito decorre do confronto de uma perspectiva inicialmente consensual com uma nova perspectiva justificada pelos condicionalismos externos e não por características psicológicas ou idiossincráticas da minoria (Moscovici & Personnaz, 1986). A conversão ocorrerá após um período de latência como se se tratasse de uma mudança súbita do sentido da posição minoritária. Descrevemos, então, os estudos de Moscovici e Personnaz (1980, 1986), demonstrativos do efeito da influência minoritária na percepção, já não do limiar azul-verde, mas sim da côr residual de cada uma destas tonalidades. Referimos finalmente a perspectiva de Mugny (1982; Pérez & Mugny, 1990) acerca da importância da flexibilidade da minoria e da pertença da fonte de influência minoritária ao endogrupo, como condições facilitadoras da influência.

Bibliografia:

- Doms, M. & Moscovici (1984). Innovation et influence des minorités. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1980). Towards a theory of conversion behavior. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 13. Nova Iorque: Academic Press.
- Moscovici, S. & Faucheux, C. (1972). Social influence, conformity bias, and the study of active minorities. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 6. Nova Iorque: Academic Press.
- Moscovici, S. & Lage, E. (1976). Studies in social influence. III. Majority vs. minority influence in a group. *European Journal of Social Psychology*, 6, 149-174.

- Moscovici, S., Lage, E. & Naffrechoux, M. (1969). Influence of a consistent minority on the responses of a majority in a colour perception task. *Sociometry*, 32, 365-380.
- Moscovici, S. & Mugny, G. (1983). Studies in social influence. In P. B. Paulus (Ed.) *Basic group processes*. Nova Iorque: Academic Press.
- Moscovici, S. & Personnaz, B. (1980). Studies in social influence. V. Minority influence and conversion behavior in a perceptual task. *Journal of Experimental Social Psychology*, 16, 270-282.
- Moscovici, S. & Personnaz, B. (1986). Studies on latent influence by the spectrometer method: I. the impact of psychologization in the case of conversion by a minority or a majority. *European Journal of Social Psychology*, 16, 345-360.
- Mugny, G. (1982). *The power of minorities*. Londres: Academic Press.
- Paicheler, G. & Moscovici, S. (1984). Suivisme et conversion. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Papastamou, S. (1993). Valeur stratégique et émergence de la psychologisation comme résistance à l'innovation. In J. L. Beauvois, R. V. Joulé & J. M. Monteil (Eds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales, Vol. 4: Jugements sociaux et changements d'attitudes*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Perez, J. A. & Mugny, G. (1990). Minority influence, manifest discrimination and latent influence. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.) *Social identity theory: constructive and critical advances*. Londres: Harvester Wheatsheaf.

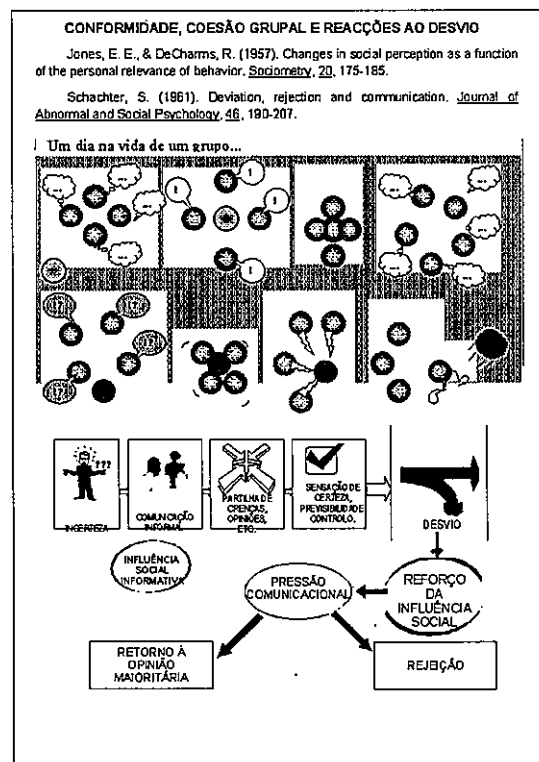
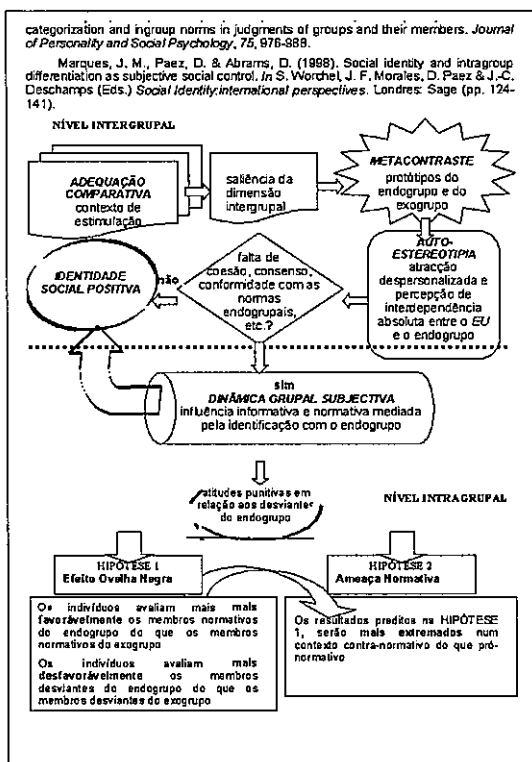
Leituras Recomendadas aos Alunos

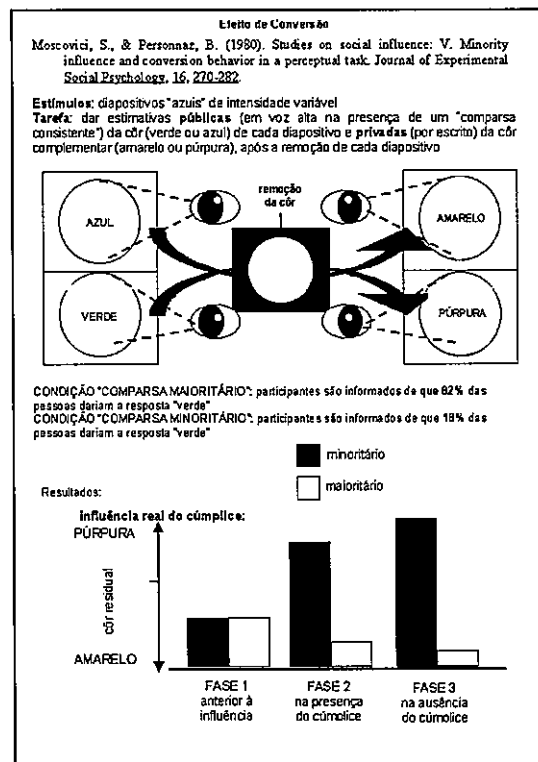
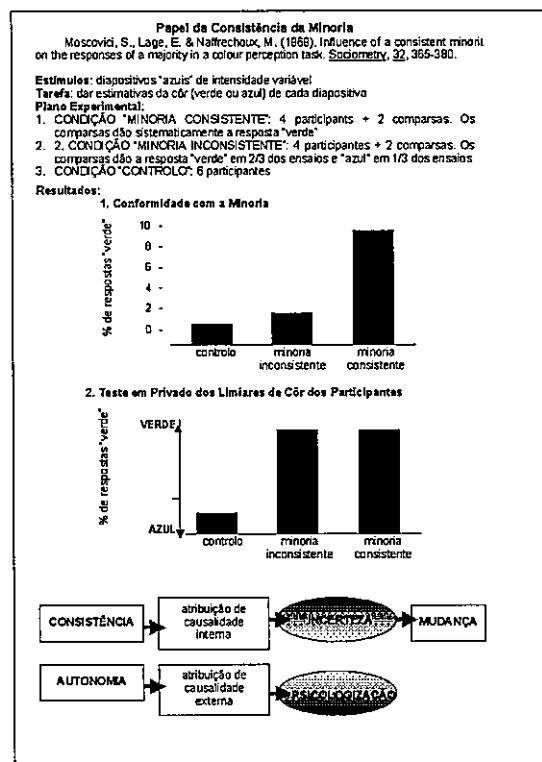
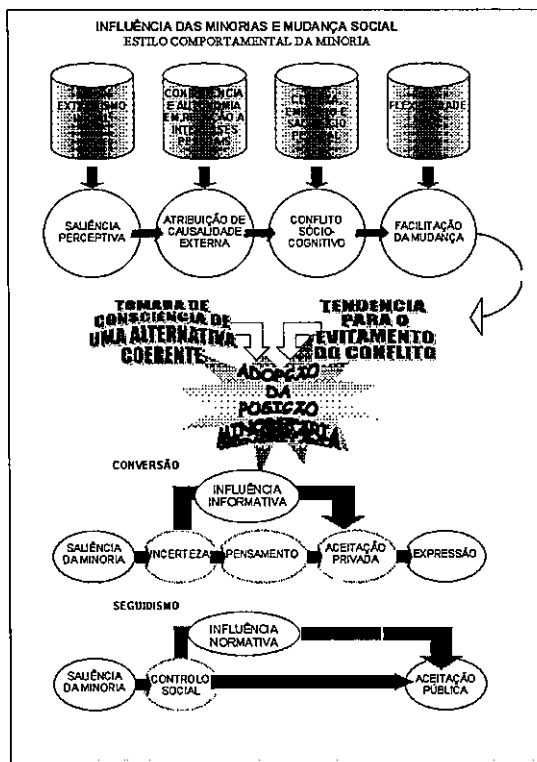
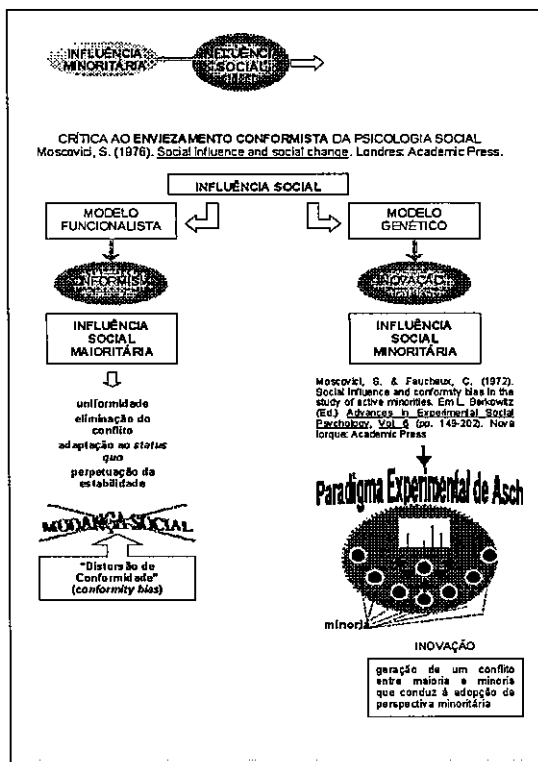
- Archer, (1985). Social deviance. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology, Vol. 2*. Nova Iorque: Random House.
- Doms, M. & Moscovici (1984). Innovation et influence des minorités. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. *European Review of Social Psychology*, 1, 171-193.
- Marques, J. M., Paez, D. & Abrams, D. (1998). Social identity and intragroup differentiation as subjective social control. In S. Worchel, J. F. Morales, D. Paez & J.-C. Deschamps (Eds.) *Social identity: international perspectives*. Nova Iorque: Sage.
- Marques, J. M. & Serôdio, R. G. (2000). Identité sociale, rejet des déviants et maintien de la cohésion sociale. In J.-L. Beauvois, R. V. Joulé & J. M. Monteil (Eds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales, Vol. 7*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Moscovici, S. (1985). Social influence and conformity. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology, Vol. 2* (3ª edição). Nova Iorque: Random House.
- Paicheler, G. & Moscovici, S. (1984). Suivisme et conversion. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.

Conceitos-Chave

consistência	estilo de comportamento minoritário repetido sistematicamente, e tradutor de convicções profundas e baseadas em condições objectivas
conversão	mudança aparentemente repentina de uma crença ou comportamento, produzida por um conflito sócio-cognitivo gerado por uma minoria
desviante pró-normativo	membro polarizador da norma do seu grupo
dinâmica de grupos subjectiva	ideia de que as pessoas interiorizam as relações sociais e derrogam cognitivamente os desviantes endogrúpicos, dado que estes ameaçam a validade subjectiva da sua identidade social
modelo genético	modelo acerca da produção de mudança social devida ao conflito social entre uma maioria e uma minoria

Alguns Esquemas de Suporte Pedagógico





Objectivos de Aprendizagem

Aula de Apresentação

No final da Aula 1, os estudantes devem conhecer os objectivos da disciplina e os procedimentos necessários para o sucesso no final do ano lectivo. Os estudantes devem igualmente possuir uma noção geral acerca da perspectiva geral da psicologia social, do seu âmbito e método, e da sua dinâmica enquanto comunidade científica. Os assuntos debatidos na primeira aula permitirão aos alunos responder às questões seguintes:

1. o que é a psicologia social e como se distingue das outras ciências sociais?
2. como se faz investigação em psicologia social?
3. como pode a investigação psicossocial contribuir para compreender e intervir sobre os fenómenos sociais e as cognições, afectos, e comportamentos dos indivíduos?
4. através de que mecanismos institucionais se organiza a psicologia social e como trocam formalmente os psicólogos sociais informação acerca da sua investigação?

Primeira Parte do Programa

No final da primeira parte do programa (“Raízes e Desenvolvimento da Psicologia Social”), os alunos devem ser capazes de:

1. traçar, em grandes linhas, a história da psicologia social contemporânea e os seus vectores de desenvolvimento:
 - a. as origens sociais e intelectuais da psicologia colectiva do início do século XX e as diferentes tomadas de posição dos autores principais acerca das origens e funções do comportamento social;
 - b. as razões e implicações da crítica individualista de Floyd Allport acerca do estudo dos fenómenos colectivos como resultado de uma “falácia nominal”;
 - c. os factores conducentes à emergência de uma abordagem cognitivista em psicologia social, através do impacto da psicologia da *Gestalt*, mediada pela Teoria do Campo de Lewin, do simbolismo de G. H. Mead, e do surgimento da corrente do *New Look* na psicologia social;

- d. as condições históricas e sociais conducentes à institucionalização da psicologia social, e a sua capacidade de resposta aos problemas emergentes com a segunda Guerra Mundial, e os temas que marcaram a investigação sobre esses problemas: a propaganda, o preconceito, as atitudes, e a dinâmica dos grupos;
 - e. os factores, relacionados com os anteriores, conducentes à adopção da metodologia experimental e os aspectos específicos desta metodologia em relação à experimentação em psicologia geral.
2. compreender as diversas críticas de que foi alvo a psicologia social experimental, conhecer os fundamentos dessas críticas, e as respostas que lhes são dadas no seio da disciplina;
 3. discernir os diferentes níveis de análise utilizados em psicologia social e compreender os problemas teóricos colocados pelo reducionismo na análise dos fenómenos psicossociais;
 4. distinguir as perspectivas da psicologia social de origem norte-americana e europeia e situar a adopção dessas perspectivas em relação aos contextos institucionais e sócio-políticos em que emergiram.

Segunda Parte do Programa

O objectivo da segunda parte do programa (“Construção de Representações Sobre os Indivíduos, os Grupos e a Sociedade”) é o de levar os alunos a apropriarem-se de conhecimentos básicos sobre a abordagem cognitiva da psicologia social e sobre os grandes temas através dos quais essa abordagem se estruturou e dos pressupostos sobre os quais eles se baseiam, designadamente, dos pressupostos sobre a natureza do ser humano enquanto organismo social e enquanto actor social, e sobre a natureza da própria dinâmica social.

No final do primeiro capítulo desta parte do programa (“Das Impressões Gestálticas às Redes Associativas”), os alunos devem dispôr de:

1. conhecimentos concretos sobre a teoria e a investigação nos domínios da formação de impressões, das teorias implícitas de personalidade e da atribuição causal, nomeadamente, sendo capazes de:
 - a. evocar os conceitos de base dos modelos iniciais e recentes da formação de impressões, dos modelos prescritivos da atribuição causal, e das diferentes definições acerca das teorias implícitas de personalidade;

- b. ilustrar esses conceitos e modelos através da descrição de estudos empíricos e discutir as conclusões e limitações principais desses estudos e dos modelos que lhes estão subjacentes
2. conhecimentos acerca das condições teóricas e das preocupações que levaram os psicólogos sociais a centrarem-se directamente no estudo dos processos cognitivos. Neste sentido, os alunos deverão ser capazes de:
 - a. articular a investigação nos domínios da formação de impressões, da atribuição causal e das teorias implícitas de personalidade, através da noção de que o erro fundamental da atribuição, o peso das informações disposicionais geradoras de impressões, e o carácter informativo das teorias implícitas de personalidade correspondem, no seu conjunto a uma fenomenologia baseada num essencialismo personalista determinante da percepção e do julgamento social;
 - b. compreender, assim, a importância conferida pela investigação psicossocial aos julgamentos sobre as características disposicionais dos indivíduos, e a utilização dessa investigação como fundamento de uma perspectiva formal baseada em pressupostos de carácter situacional e interacionista acerca do comportamento social;
 - c. discorrer sobre os principais problemas colocados à investigação inicial sobre estes temas e sobre a necessidade de desenvolvimento de princípios teóricos e de estratégias na tentativa da sua resolução;
 - d. discorrer sobre as vantagens e inconvenientes da explicação das distorções atribucionais fundamentada em princípios puramente cognitivos ou em princípios cognitivo-motivacionais
3. discorrer sobre as consequências dos processos atribucionais, da formação de impressões e das teorias implícitas de personalidade na vida quotidiana e, nomeadamente, ao nível das práticas dos psico-profissionais, quer no que diz respeito à validação do carácter preditivo das teorias dos traços de personalidade, quer no que diz respeito ao impacto desses factores na relação com os clientes e no diagnóstico psicológico
4. compreender a razão pela qual os modelos e conceitos apresentados no capítulo seguinte surgiram no contexto teórico da psicologia social, assim como os objectivos desses conceitos

No final do segundo capítulo (“Cognição e Emoção: Princípios Básicos”), os alunos devem dispôr de conhecimentos que lhes permitam:

1. delimitar o domínio de estudo da *cognição social* e definir os princípios meta-teóricos desta abordagem, nomeadamente no que respeita às

- perspectivas desenvolvidas acerca da natureza do indivíduo na sociedade e da natureza da informação que constrói, ou recebe, a partir da interação social;
2. definir as noções de base da abordagem da cognição social e estabelecer relações entre diferentes definições propostas na literatura. Neste sentido, os alunos devem ser capazes de:
 - a. reconhecer diferentes tipologias de esquemas sociais e a sua aplicação concreta a diferentes contextos sociais
 - b. compreender os princípios básicos do processamento da informação propostos pelos teóricos da cognição social e descrever alguns estudos ilustrativos do funcionamento desses princípios, nomeadamente, exemplificando formas de inferência indutivas e dedutivas, articulando-as com diferentes propostas acerca da organização das estruturas cognitivas e das suas implicações para a percepção e julgamento social
 - c. conhecer as diferentes formas heurísticas de julgamento social propostas na literatura e articulá-las na análise das distorções cognitivas na percepção de pessoas
 3. discorrer sobre a importância das emoções na determinação do comportamento social e descrever as duas orientações principais no estudo das emoções, centrais e periféricas, designadamente, sendo capazes de:
 - a. distinguir entre os postulados de determinação biológica e de controlo cognitivo no estudo das emoções
 - b. descrever os modelos principais do estudo das emoções no contexto dos postulados referidos na alínea anterior e identificar as suas implicações para a compreensão da percepção, do julgamento e do comportamento sociais
 - c. ilustrar esses modelos e implicações através de estudos empíricos, relevando as conclusões importantes e as limitações apontadas a esses estudos
 4. discutir as implicações de uma óptica intrapsíquica do estudo das cognições e dos afectos no contexto da psicologia social e comparar essas implicações com uma óptica alternativa baseada na ideia de determinação social das cognições e dos afectos ou da construção de cognições e emoções no contexto da dinâmica social. Neste sentido, os alunos deverão ser capazes de:
 - a. fornecer exemplos e discutir o papel das regulações sociais na formação de estruturas cognitivas, de regras de processamento de informação e de crenças sociais
 - b. fornecer exemplos e discutir o papel das regulações sociais na emergência de emoções e do papel das emoções enquanto mecanismos de regulação social.

No final do terceiro capítulo (“Abordagens Cognitivas dos Domínios Tradicionais da Psicologia Social”), os alunos devem conhecer os fundamentos teóricos, dos estudos dos estereótipos, das atitudes e das representações sociais, em psicologia social. Mais concretamente, os alunos devem ser capazes de:

1. no que diz respeito aos estereótipos:
 - a. distinguir entre as perspectivas sócio-cultural e cognitiva, discutir os seus fundamentos teóricos, e, articular essas perspectivas com os interesses de investigação no domínio;
 - b. conhecer os conceitos de base desenvolvidos pela teoria e investigação apoiada em cada uma dessas perspectivas e reconhecer as relações teóricas e empíricas entre conceitos surgidos em ambas;
 - c. analisar as funções psicológicas e sociais dos estereótipos, enquanto mecanismos de simplificação de informação, de auto-definição, e de regulação das relações sociais;
 - d. articular a investigação no domínio das distorções na codificação de informação e no julgamento baseadas em estereótipos e da organização cognitiva das crenças estereotípicas, com as preocupações gerais da corrente da cognição social e reconhecer fundamentar o interesse do estudo dessas distorções para o aprofundamento teórico no domínio da cognição social;
 - e. discorrer sobre as implicações do estudo dos estereótipos para a compreensão das relações sociais e sobre o interesse desse estudo para o desenvolvimento de estratégias de intervenção sobre o preconceito e a discriminação social;
 - f. enunciar as estratégias cognitivas, situacionais e sociais investigadas e/ou adoptadas em psicologia social para a mudança ou atenuação de estereótipos, e as condições para a sua eficácia;
2. relativamente às atitudes, os alunos são supostos:
 - a. conhecer os diferentes modelos acerca das funções psicológicas e sociais e da organização das atitudes desenvolvidos entre a década de 1930 e a actualidade, organizando esses modelos em termos do peso relativo atribuído, por um lado, à cognição ou ao afecto, e, por outro, às funções sociais ou às funções psicológicas das atitudes;
 - b. discorrer sobre a utilidade da noção de atitude como princípio de predição dos comportamentos, com base em evidência empírica ilustrativa dessa relação;
 - c. conhecer os argumentos de defesa da utilidade da noção de atitude e articular esses argumentos com os modelos da predição de comportamentos baseados na noção de atitude;

- d. discutir a validade dos modelos mencionados acima do ponto de vista do enfoque teórico e dos objectivos iniciais do desenvolvimento da noção de atitude;
 - e. conhecer os mecanismos estudados em psicologia social relativos à mudança de atitudes, tanto do ponto de vista dos processos cognitivos, como do ponto de vista dos processos comunicacionais geradores dessa mudança;
3. relativamente às representações sociais, os alunos devem:
- a. ser capazes de articular os processos implicados nos fenómenos comunicacionais com a emergência de sistemas de crenças, de interpretações e de comportamentos dirigidos a objectos socialmente relevantes;
 - b. analisar as dinâmicas de poder social através dos processos comunicacionais e dos seus elementos de suporte, como a linguagem verbal;
 - c. ser capazes de discorrer sobre os fundamentos da investigação sobre representações sociais, as suas origens, e o raciocínio subjacente à passagem do determinismo sociológico da noção de consciência colectiva, de Durkheim, para o constructivismo psicossocial da noção de representação social, de Moscovici;
 - d. conhecer algumas investigações representativas do domínio, designadamente o estudo de Moscovici (1961/1976) e os de Emler e Dickinson (1986), de Jodelet (1986) e de Mugny e Carugati (1985);
 - e. conhecer os conceitos importantes no domínio e as suas relações, nomeadamente no que diz respeito à construção, à estrutura interna e às dinâmicas intergrupais determinantes da emergência e das transformações das representações sociais

Terceira Parte do Programa

O objectivo de aprendizagem da terceira parte do programa (“Relações Sociais e Processos de Influência”) é de gerar competências de análise e de intervenção sobre os processos comportamentais através dos quais se materializam grande parte dos fenómenos abordados na segunda parte. Poderemos considerar que a terceira parte do programa dá aos alunos uma formação, sobretudo na área da dinâmica de grupos e é, de facto, nesse sentido que procurámos estruturá-la. No entanto, esta formação baseia-se em dois princípios gerais. Por um lado, como o assinalámos já, pretendemos que os alunos desenvolvam uma conceptualização da dinâmica de grupos, não apenas enquanto conjunto de processos interpessoais que ocorrem no seio dos grupos, mas também, e sobretudo, enquanto processos de auto-regulação interna dos grupos no

contexto da dinâmica das relações intergrupais. Por outro lado, a perspectiva da dinâmica de grupos que pretendemos levar os alunos a assimilar, é uma perspectiva não-clínica, ou seja, o grupo não deve ser visto, por exemplo, como mero suporte para a mudança individual, mas, também como uma entidade específica que ultrapassa a psicologia do indivíduo e que possui potencialidades (e limitações) que ultrapassam as potencialidades individuais. Assim, no final desta terceira parte do programa, os alunos devem:

1. conhecer as diferentes perspectivas de explicação, modelos, e investigações relevantes acerca das relações intergrupais e os factores psicológicos, situacionais e sociais considerados como determinantes dessas relações. Neste contexto, esperamos que os alunos:
 - a. possam discutir os fundamentos das relações de cooperação e de conflito intergrupais e as implicações dessas situações ao nível psicológico, social e intragrupal, com base em investigações ilustrativas e em fenómenos sociais emergentes no quotidiano
 - b. sejam capazes de analisar a emergência de movimentos sociais a longo e a curto-prazo, discorrendo sobre os elementos de contexto propiciadores desses fenómenos, sobre o papel das estruturas de crenças sociais, e sobre o impacto das características da estrutura social, no desencadeamento de fenómenos psicológicos e colectivos associados aos movimentos sociais;
2. dispôr de elementos conceptuais susceptíveis de lhes permitir avaliar o impacto de factores biológicos, psicológicos e sociais na vida dos grupos, nomeadamente:
 - a. nos processos de afiliação, de construção de objectivos e de crenças colectivas e de identificação com esses objectivos e crenças, e de abandono real ou psicológico do grupo;
 - b. na estruturação dos grupos em termos de diferenciações de estatutos e de papéis, da emergência de processos de liderança e de submissão, e na aceitação ou rejeição da conformidade com os padrões grupais;
 - c. na realização pragmática (por exemplo, tomada de decisão) ou expressiva (por exemplo, construção de uma identidade social diferenciada e positiva) de objectivos individuais e grupais
3. dispôr de elementos conceptuais susceptíveis de lhes permitir analisar a dinâmica da mudança e da resistência à mudança social, através da articulação entre processos relevados pela investigação sociológica e psicossocial sobre as reacções maioritárias a crenças e comportamentos

contra-normativos e sobre o impacto das minorias activas na mudança dos sistemas normativos estabelecidos.

*

*

*

Elaborámos a generalidade do programa da disciplina de *Psicologia Social* com um objectivo supra-ordenado em mente. Esse objectivo, último e subordinante dos objectivos mencionados acima é também, em última análise, aquele que ditou a nossa escolha desta disciplina como objecto do presente relatório. Expressá-lo-emos citando as palavras de Di Giacomo (1996), que o traduzem integralmente:

“Les étudiants d'un cours introductif en psychologie sociale posent souvent la question suivante: comment se fait-il que l'on connaisse tous ces mécanismes et que rien ne change? Ma réponse est plurielle. Tout d'abord il n'est pas vrai que rien ne change: nos sociétés ne ressemblent en rien à celles de jadis. Je dis ensuite qu'une société se compose de différents sous-groupes qui ont des intérêts divergents. Ceux-ci favorisent par conséquent des valeurs différentes. Il n'y a donc pas à s'étonner que des conflits sociaux apparaissent régulièrement[...]. je terminerai cependant[...] par un constat et un vœu. En 1633 Galileo Galilei dit Galilée (1564-1642) fut sommé par l'Inquisition d'abjurer les thèses de la physique copernicienne. Afin de préserver sa santé physique, il obtempéra. Bien lui en prit. Quatre siècles plus tard, les héritiers de cette même Inquisition durent cependant revoir son procès et l'ont déclaré innocent du crime de lèse théologie! Récemment, Salman Rushdie fut condamné à mort par le pouvoir Iranien pour avoir “blasphémé” [...]. Itzaak Rabin fut quant à lui exécuté. Voici mon vœu: que la connaissance que nous élaborons peu à peu des mécanismes qui régulent notre vie sociale rende un jour les anathèmes inefficaces et les crimes religieux inutiles.”

Capítulo 6

Actividade Propostas nas Aulas Práticas

Como referimos, as aulas práticas servem, por um lado de suporte para as aulas teóricas, mas, por outro também lhes atribuímos um estatuto de complementaridade com estas últimas aulas. Utilizaremos as aulas práticas sobretudo para levar os alunos a adquirir e a estabilizar competências associadas aos conteúdos das aulas teóricas, através de diferentes procedimentos. Nessas aulas procuramos conciliar transmissão de conhecimentos com estratégias de apropriação activa por parte dos alunos, quer através da análise de documentos, quer através da execução de exercícios demonstrativos de fenómenos já referidos ou a referir nas aulas práticas, quer ainda através da realização de pequenos trabalhos de investigação.

As aulas práticas são organizadas em termos de actividades propostas aos alunos, e que são realizadas dentro ou fora da aula. Na sua maioria, estas actividades estão planeadas de forma a poderem ser realizadas no tempo lectivo de uma aula. Em geral, elas implicam a apresentação de um problema ou de um caso (que pode ser construído como um cenário experimental na própria aula) que os alunos devem analisar e discutir.

Apresentamos, nas páginas seguintes, algumas das actividades propostas aos alunos no decurso das aulas práticas e os objectivos específicos dessas actividades. Essas actividades não excluem outras, tais como as actividades associadas à preparação para o exame final da disciplina, a apresentação de relatórios de progresso do trabalho de avaliação das aulas práticas, ou a apresentação e discussão da versão final desse trabalho.

ACTIVIDADE 1**RELACIONAMENTO ENTRE PSICOLOGIA SOCIAL E OUTROS RAMOS DA PSICOLOGIA**

1. Os alunos são convidados a, colectivamente, indicarem todos os assuntos estudados pela psicologia, que podem ter relação com a psicologia social. À medida em que vão surgindo, o docente escreve esses temas no quadro. A sua participação é não-directiva.

2. O docente convida, primeiro, os alunos, a agruparem os assuntos referidos por temas. O docente poderá sugerir:

Psicologia da Personalidade
Psicologia Cognitiva
Psicologia Diferencial
Epistemologia/Métodos/Estatística
Biologia
Outros

Os alunos devem anotar o diagrama desses agrupamentos e seus conteúdos, que o docente, entretanto, foi escrevendo no quadro.

3. O docente convida, então, os alunos a agruparem os assuntos em termos de "problemas sociais": O docente poderá sugerir:

Racismo, sexismo, ou outras formas de discriminação
Práticas psicológicas em geral (por exemplo, relação psicólogo-cliente, instituições associadas à doença mental, etc.)
Conflito étnico ou internacional
Contextos associados ao trabalho
Educação

Os alunos devem anotar o novo diagrama desses agrupamentos e seus conteúdos, que o docente, entretanto escreveu no quadro.

4. O docente convida os alunos a estabelecerem relações entre os dois diagramas. Os alunos devem anotar estas relações.

5. No final da aula, os alunos devem organizar-se em grupos de 3-4 elementos. Cada grupo deve, durante a semana, realizar uma pesquisa bibliográfica dos manuais disponíveis na biblioteca, acerca dos grupos de problemas referenciados em 4, para debate na aula seguinte.

6. Na aula seguinte, os grupos debaterão as relações (sobreposições e complementaridades) entre domínios de investigação da psicologia social e outros domínios de investigação. O docente aproveitará para sublinhar a especificidade da abordagem desses temas e problemas no âmbito da psicologia social.

ACTIVIDADE 2

RELACIONAMENTO ENTRE CONHECIMENTO PSICOSSOCIAL E SENSO-COMUM

1. O docente começa por distinguir entre juízos de valor, leis, problemas, e hipóteses, procurando levar os alunos a compreender a diferença entre estes diferentes tipos de asserções
2. Em seguida, o docente convida os alunos a experimirem as suas crenças acerca de fenómenos para os quais a psicologia social pôs em evidência ocorrências contra-intuitivas
3. Com base nas respostas dos alunos, o docente encoraja a discussão acerca do interesse de estudo dos fenómenos sociais, com base, em hipóteses, para a compreensão desses fenómenos

JUÍZO DE VALOR:	HIPÓTESE
Os racistas são estúpidos	Existe uma correlação negativa entre o score obtido na escala de intolerância racial de Bogardus e o número de matrizes resolvidas no teste de Raven
LEI:	HIPÓTESE
A categorização social gera favoritismo em relação ao endogrupo	A classificação arbitrária dos sujeitos em duas categorias A e B levá-los-á a atribuir uma maior quantia de dinheiro a membros anónimos da categoria a que pertencem do que a membros da categoria oposta
PROBLEMA:	HIPÓTESE
Será que a complexidade cognitiva acerca de um grupo, gera menor extremismo nos julgamentos acerca dos seus membros?	Sujeitos que devam provar uma bebida com base em 6 critérios avaliá-la-ão como sendo melhor ou pior do que sujeitos que devam provar essa mesma bebida com base em 2 critérios

6 Características Sine Qua Non para uma Hipótese
(Adaptado de McGulgan, F. J. (1980). *Experimental Psychology: Methods of Research*. San Diego, CA: Prentice-Hall, pp. 43-44).

TESTABILIDADE

Uma hipótese imediatamente testável é melhor do que uma hipótese apenas potencialmente testável

HARMONIA

Deve harmonizar-se com outras hipóteses no mesmo domínio de investigação

PARCIMÓNIA

Entre duas hipóteses oferecidas em resposta à formulação de um problema, a mais simples é sempre preferível

UNIDADE LÓGICA

Uma hipótese que requeira um menor número de assumpções adicionais é preferível a outra que requeira um

PODER HEURÍSTICO

Uma hipótese deve apresentar o maior número possível de consequências, no sentido de explicar factos já conhecidos e propôr novas predições sobre factos ainda não estabelecidos

Exercício 2
Psicologia Social - So-Comum

Imagine que um representante de uma autoridade pede a estudantes universitários que deem choques eléctricos quase fatais a outro estudante que não lhes fez mal nenhum. Qual é a percentagem dos que aceitam?

☒ $\pm 65\%$ ☐ $\pm 33\%$ ☐ $\pm 1\%$

Se se der às crianças uma recompensa por terem desempenhado uma tarefa de que já gostavam, elas vão, em seguida gostar dessa tarefa

☐ mais do que antes ☒ menos do que antes
☐ o mesmo que antes

Você pede a uma pessoa conhecida que lhe empreste 10 contos. A pessoa acede ao pedido. Por lhe ter emprestado os 10 contos, a pessoa passa a gostar de si

☐ menos do que antes ☒ mais do que antes
☐ o mesmo que antes

O que é que as pessoas lamentam mais?

☒ ter feito algo que hoje acham que não deviam ter feito
☐ não ter feito algo que hoje acham que deviam ter feito
☐ depende de há quanto tempo isso aconteceu?

A exposição repetida a um estímulo (uma pessoa, uma canção, uma pintura, etc.) leva as pessoas a gostarem desse estímulo

☒ mais ☐ o mesmo ☐ menos

Quem fica mais satisfeito por ter comprado um produto qualquer (por exemplo, um quadro)?

☐ alguém que passou algum tempo a pensar se gostava ou não gostava do quadro?
☒ Alguém que comprou o quadro sem analisar as razões porque gosta dele?

Exercício 3
Mais Psicologia Social e Mais Senso-Comum

Caso 1:
Recentemente um político glorificou as virtudes das organizações de escuteiros. No seu discurso, mencionou o facto de poucos adolescentes acusados de delinquência nas ruas terem sido membros de um grupo de escuteiros. Por outras palavras, o político defendia que existe uma correlação negativa entre o escutismo e a frequência de comportamentos delinquentes. Qual pode ser o motivo desta correlação?

Caso 2:
Uma investigação recente demonstrou que o facto de ter tido um animal de estimação na infância está correlacionado com uma fraca probabilidade de ser um delinquentes juvenil. Qual pode ser o motivo desta correlação?

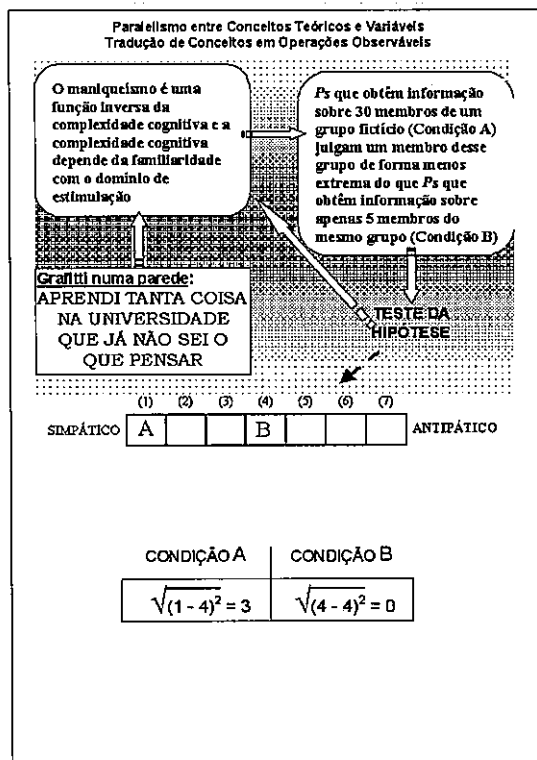
Caso 3:
Um estudo recente conduzido junto de soldados estacionados em bases militares mostrou que o número de tatuagens que um soldado tem está positivamente correlacionado com o número de acidentes de moto que sofreu. Qual pode ser o motivo desta correlação?

Caso 4:
Observou-se recentemente que existe uma correlação entre a tendência para comer cereais ao pequeno-almoço e a duração média de vida, de tal modo que as pessoas que não comem cereais ao pequeno-almoço tendem a morrer mais novas. Comer flocos aumenta a esperança de vida?

Caso 5:
Há uns anos, podia-se ler no título de primeira página de um jornal: "O café pode provocar ataques cardíacos". Estudos médicos tinham mostrado uma correlação entre a quantidade de café consumido por uma pessoa e a sua probabilidade de sofrer um ataque cardíaco. Existem explicações alternativas?

Caso 6:
Existe uma forte correlação negativa entre a temperatura atmosférica e o número de gripes observadas na população. Este facto significa que o frio engripa as pessoas?

Caso 7:
Existe uma forte correlação positiva entre a viscosidade do asfalto nos parques infantis das cidades e a taxa de criminalidade nessas cidades. Porque motivo? O asfalto viscoso segrega uma substância química que, quando inalada liberta a agressividade? O aumento da criminalidade leva as pessoas a refugiarem-se nos parques infantis por aí se sentem em maior segurança?



Validade Teórica das Definições Operacionais

DEFINIÇÃO OPERACIONAL:
afirmação descritiva na qual todos os termos são definidos em termos das operações necessárias para a sua mensuração ou manipulação

Definição operacional EXPERIMENTAL:
Definição de um termo através da descrição das manipulações do referente desse termo

Familiaridade → Apresentação de descrições de comportamentos de 30 pessoas (Familiaridade Elevada) vs de 5 pessoas (Familiaridade Reduzida)

Definição operacional MENSURÁVEL:
Definição de um termo através da descrição do procedimento segundo o qual o referente desse termo é medido

Familiaridade → Nº de pessoas diferentes mencionadas pelo Sujeito em resposta à questão: "Quem são os membros do grupo X de que se recorda?"

FUNÇÕES DAS DEFINIÇÕES OPERACIONAIS NO CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

1. Clarificação da metodologia da investigação
2. Restrição das hipóteses a aspectos observáveis
3. Facilitação da comunicação através da clara especificação das variáveis em questão

PROBLEMAS RELATIVOS ÀS DEFINIÇÕES OPERACIONAIS

1. Não esgotam os conceitos a que se referem. Logo, a descrição é parcial e pode distorcer o conceito
2. São dependentes do contexto, enquanto que os conceitos pretendem ser universais
3. Devem concordar com outras definições factuais presentes na literatura (validade)
4. Sobretudo o caso das definições operacionais mensuráveis, devem medir a mesma coisa através do tempo e dos sujeitos (fiabilidade)

Objectivo: distinção entre formulações científicas e não-científicas. Critérios de formulação de uma hipótese

ACTIVIDADE 3

ANÁLISE DA VALIDADE TEÓRICA DE UM ESTUDO

1. os alunos devem individualmente ler o texto apresentado abaixo
2. em seguida, os alunos devem discutir acerca das razões da ausência de validade teórica do estudo. O docente procura levá-los a compreender que o problema da ausência de validade teórica decorre sobretudo do facto de a investigação em psicologia social trabalhar com constructos complexos ou não-directamente observáveis.
3. finalmente, os alunos devem discutir outras situações nas quais a ausência de validade teórica é menos evidente

Validade Teórica

Adaptado de Rushen, S. (1995). The dead in the classroom. In Marc Abrahams (Ed.) *The Best of Annals of Improbable Research* (pp. 175-176). Nova Iorque: W. H. Freeman & Co.

O problema de saber quando uma pessoa deixa de aprender tem recebido atenção considerável por parte da investigação. Muitos autores argumentam no sentido de que o processo de aprendizagem se prolonga pelos diversos estádios de desenvolvimento individual. Outros afirmam que a aprendizagem é interrompida num estágio relativamente precoce de desenvolvimento, e que qualquer "aprendizagem" que ocorra após este estágio é apenas a aplicação de conhecimentos previamente adquiridos a novas situações. Num inquérito recente, realizado junto de uma amostra representativa dos professores universitários, aqueles que conseguiram compreender que o entrevistador estava a falar com eles (9.8% da amostra total) afirmaram acreditar que, para a maioria das pessoas, a aprendizagem termina sensivelmente quando o indivíduo passa, no 1º ano do curso, pela fase de praxe académica, o que apoia a segunda escola de pensamento. No estudo aqui apresentado, defendemos a primeira perspectiva. A nossa ideia é a de que, não só a capacidade de aprendizagem se prolonga através dos vários estádios que se seguem ao nascimento, como também que a motivação para a aprendizagem se reforça através desses estádios.

Método

Participantes. Foram observados 15 participantes vivos (Grupo Controlo) e 15 participantes mortos (Grupo Experimental) durante o período de 1 semestre. O sexo e a idade dos participantes eram equivalentes em ambos os grupos.

Procedimento. Quinze estudantes mortos (Grupo Experimental) foram incluídos numa turma de 15 estudantes vivos, de forma a analisar comparativamente a performance de ambos os grupos durante o semestre. Os estudantes de ambos os grupos foram seleccionados aleatoriamente com base nos critérios do Instituto de Medicina Legal e não se conheciam pessoalmente antes do estudo.

Medidas Dependentes. As medidas dependentes são quatro: (1) assiduidade; (2) comportamento; (3) participação activa na aula; e (4) resultados nos exames. Os coeficientes assiduidade e exames baseiam-se nas percentagens brutas para o desempenho nas respectivas categorias. Os scores de comportamento e participação são baseados em medidas qualitativas e quantitativas de desempenho em ambos os domínios

Resultados e Discussão

Após um semestre de observação padronizada, foram consideradas como dignas de nota as observações seguintes (cf Quadro 1).

Assiduidade. Em média, o Grupo Experimental apresenta uma menor probabilidade de faltar às aulas do que o Grupo Controlo. O Grupo Experimental apresenta uma assiduidade perfeita, está pontualmente presente no início da aula, e nunca sai antes do fim, ou se queixa quando a aula se prolonga após o fim da hora, ao contrário do Grupo Controlo, cuja assiduidade é menos que perfeita, chega frequentemente atrasado, e, frequentemente, sai antes do fim. Podemos assim concluir que os participantes incluídos no Grupo Experimental estão, em geral, mais motivados para a aprendizagem do que os do Grupo Controlo.

Quadro 1. Medidas de Participação Relativa Individual (Relative Individual Participation)

	Grupo Experimental	Grupo Controlo (vivo)
Assiduidade	1.00	0.56
Comportamento	1.00	0.40
Participação	0.13	0.12
Resultados nos Exames	0.09	0.45

Nota: Scores de 1.00 representam um desempenho perfeito, ou de 100%, enquanto que scores de 0.00 representam o pior desempenho possível, ou 0%.

Comportamento. Em média, o Grupo Experimental é menos disruptivo do que o Grupo Controlo. O Grupo Experimental tem uma probabilidade significativamente menor do que o Grupo Controlo de interromper o professor, adoptar um comportamento desrespeitador, fazer barulho, falar com os colegas, e colocar questões irrelevantes no decurso das aulas.

Participação Activa na Aula. Contrariamente às variáveis anteriores, não foi observada uma diferença significativa entre os dois grupos em termos de desempenho nas discussões na aula, nas respostas a questões directas do professor, ou quando convidados a irem ao quadro para a resolução de um problema.

Desempenho nos Exames. Este parece ser o aspecto mais deficitário do Grupo Experimental. Em média, o score deste grupo situa-se 6 a 7 valores abaixo da média da turma. Este facto teve um efeito substancial na

distribuição das notas da turma, gerando um aumento do score médio do Grupo Controlo para o nível de 9/20 e mesmo superior, após normalização da distribuição das notas de exame.

Conclusão

Os resultados sugerem que os membros do Grupo Experimental têm um papel fundamental na dinâmica social e de aprendizagem da turma. A sua assiduidade perfeita e o seu comportamento exemplar demonstram uma forte motivação para a aprendizagem. Em três das quatro medidas dependentes, o Grupo Experimental revelou-se igual ou mesmo superior ao Grupo Controlo. Embora o desempenho do primeiro grupo nos exames se tenha revelado inferior ao do segundo, este facto não pode ser explicado com base numa fraca motivação de aprendizagem. De facto, tal explicação seria inconsistente com os resultados obtidos em Assiduidade, Participação e Comportamento. Uma explicação mais coerente com o padrão geral dos resultados para os scores inferiores obtidos nos exames pelo Grupo Experimental poderá ser, por exemplo, uma auto-estima inferior, ou a uma incompreensão dos procedimentos gerais de exame por parte do Grupo Experimental. No entanto, a evidência empírica de suporte para esta ideia é, ainda inconclusiva. De facto, um estudo recente conduzido com o objectivo de determinar os níveis de auto-estima numa amostra extraída da mesma população revelou uma forte percentagem de não-respostas. Parece-nos assim desejável desenvolver novos procedimentos observacionais, nomeadamente baseados em medidas não-obstrusivas, que permitam aceder a esta variável, junto de indivíduos mortos.

A hipótese de que os resultados deficitários no exame por parte do Grupo Experimental pode ter sido devido a uma fraca auto-estima ou a uma relativa ignorância dos procedimentos, obteve suporte empírico indirecto no questionário post-experimental. Por intermédio de uma entrevista não-directiva, os membros de ambos os grupos eram convidados a pronunciar-se sobre a adequação e justiça dos procedimentos e critérios de avaliação. Embora a frequência total de respostas tenha sido substancialmente fraca em ambos os grupos, os resultados são consistentes com a explicação avançada acima. De facto, observou-se uma tendência marginalmente significativa por parte dos participantes do Grupo Controlo para darem mais respostas do que os participantes do Grupo Experimental. Estes, provavelmente por inibição, ignorância, ou desejabilidade social, parecem ter preferido não se exprimir. Parece-nos, igualmente razoável propor novos estudos centrados na mensuração dos efeitos da educação por objectivos, e supor que esta mensuração forneça a chave para a compreensão da verdadeira capacidade de aprendizagem de todos os estudantes, vivos ou mortos. O presente estudo abre, assim, uma nova via para programas de investigação, quer sobre a continuidade do processo de aprendizagem através dos diferentes estádios de desenvolvimento, quer sobre os factores psico-sociais diferenciadores entre vivos e outros.

Objectivo: clarificação da diferença entre validade teórica e tratamento metodológico de um problema, salientando o facto de que a relativa sofisticação metodológica não é uma condição suficiente (nem necessária) para o interesse informativo da investigação

ACTIVIDADE 4**NOÇÕES FUNDAMENTAIS NA PLANIFICAÇÃO DE UM INQUÉRITO**

Considerando, por um lado, o tempo restrito atribuído à leccionação da psicologia social no curriculum da Licenciatura em Psicologia, e por outro, a importância dos métodos de inquérito e outras metodologias correlacionais na investigação psicossocial, esta actividade, de carácter mais expositivo, dirige-se, sobretudo a esse tema metodológico e, nomeadamente, às técnicas de mensuração de opiniões e atitudes. O docente procurará levar os alunos a compreenderem noções associadas a:

- a. relações entre objectivos, conceitos, e questões de inquérito;
- b. itens e validade de constructo;
- c. importância das técnicas de amostragem
- d. diferenças entre raciocínio correlacional e raciocínio causal;

O docente apresenta, então, algumas metodologias clássicas de mensuração das atitudes:

- a. método das avaliações somadas (Likert);
- b. método dos intervalos semelhantes (Thurstone);
- c. método dos itens hierárquicos (Guttman);
- d. medidas de distância social (Bogardus);
- e. diferenciador semântico (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957)

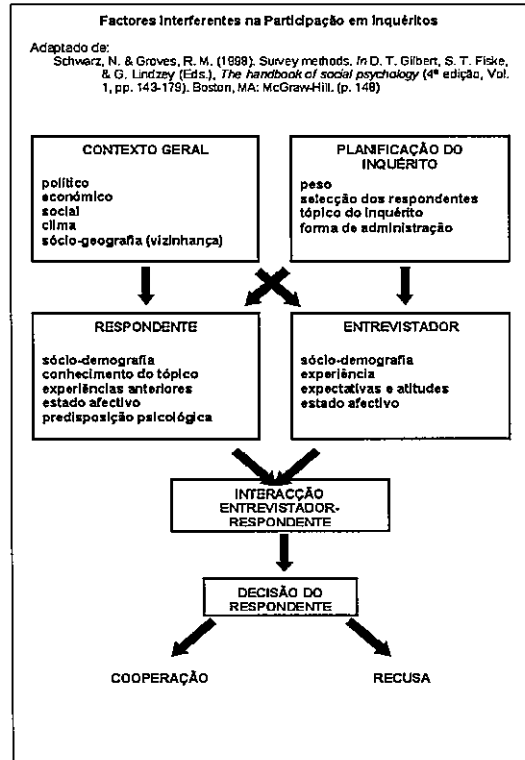
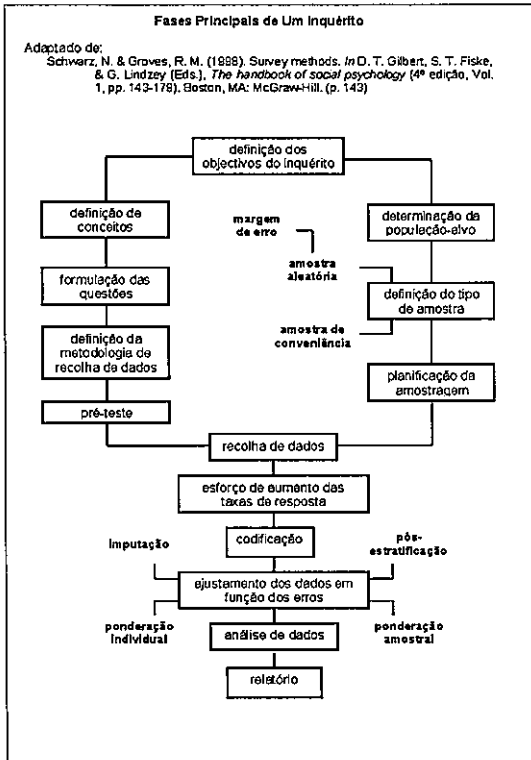
Os alunos são convidados a definirem um problema e a formularem itens susceptíveis de medir a opinião dos respondentes acerca desse problema, através das metodologias referidas.

O objectivo desta actividade é a apropriação pelos alunos dos conceitos fundamentais na planificação e realização de inquéritos de opinião e de mensurações clássicas das atitudes, assim como da preparação de questionários experimentais

Bibliografia:

- Schuman, H. & Kalton, G. (1985). Survey methods. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology*, Vol. 1 (3ª edição). Nova Iorque: Random House.
- Schwarz, N. & Groves, R. M. (1998). Survey methods. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology* (4ª edição), Vol. 1. Boston, MA: McGraw-Hill.

Esquemas de Suporte Pedagógico



MENSURAÇÃO DAS ATITUDES

(1) Escalas de auto-avaliação (self-rating scales)

Quanto mais a política realmente ajuda a pessoa?

Quanto mais as pessoas se beneficiam com a política?

Discredo completamente	Neutra					Concordo completamente	
1	2	3	4	5	6	7	

VANTAGENS

técnica simples

DESADVANTAGENS

- sobre-simplificação de um assunto complexo
- sensível ao erro associado à questão colocada

(2) Escalas Intervalares de Thurstone

Este estudo pretende analisar as atitudes em relação à contracepção. Abaixo encontra 22 frases que expressam atitudes diferentes em relação à contracepção. Se concordar com a frase, coloque um visto (✓) no quadrado correspondente. Se discordar da frase coloque uma cruz (X). Se não se conseguir decidir, pode marcar a frase com um ponto de interrogação (?). Não existem respostas certas ou erradas, o que se pretende é recolher a sua opinião.

	Valor na "escala de 11 pontos"
1. A contracepção tem tanto vantagens como desvantagens.	5,4
5. A contracepção é moralmente incorrecta apesar dos seus possíveis benefícios.	3,6
7. A contracepção é a única solução para muitos dos nossos problemas sociais.	6,6
10. A prática da contracepção devia ser punida por lei.	1,3
18. A contracepção é uma medida de saúde legítima.	7,6
20. Não só devíamos apenas permitir mas obrigar à limitação do tamanho da família.	10,3

...

* Estes valores não aparecem na folha de resposta.

objectividade na cotação das frases (valor atribuídos pelos juizes)

as frases formam um continuum de atitudes (favorável-desfavorável) com intervalos aproximadamente iguais

Pouco prática (veja-se a morosidade da construção)

É contestável a capacidade dos juizes para ordenarem as frases num continuum de intervalos iguais

(2) Escalas Intervalares de Thurstone (Cont.)

Construção de uma escala de Thurstone

1. Obter um grande número de frases que representem diferentes atitudes em relação ao objecto atitudinal, variando desde o *muito favorável até ao muito desfavorável*. Devem ser frases o mais o mais claras e curtas possível.
2. Pedir a um grupo de juizes que insiram cada uma das frases numa das 11 categorias de uma escala que varia entre *completamente favorável (1)* a *completamente desfavorável (11)*.
3. Os "juizes" são uma amostra de indivíduos retirados da mesma população daqueles a quem se irá aplicar a escala. É-lhes pedido que avaliem as frases esquecendo a sua opinião pessoal.
4. Para cada frase calcula-se a sua média, que fornece a sua posição na escala (ver exemplo). Calcula-se também o grau de acordo entre os juizes.
5. Escolhem-se as frases que têm maior acordo interjuizes e de tal forma que se organizem num continuum com intervalos aproximadamente iguais. Retêm-se 22, duas por cada intervalo da escala. Se o número for suficiente, pode fazer-se duas versões diferentes da escala, que podem servir para usar em momentos diferentes.

(3) Escalas de Likert

Qual é a sua opinião relativamente a cada uma das afirmações que se seguem? Responda colocando uma cruz no espaço da escala que melhor representa a sua opinião. Por favor, não se deixe levar por qualquer das afirmações. Não existem respostas certas ou erradas; o que se pretende é conhecer a sua opinião.

Alguns exemplos de respostas: 1 = Concordo completamente, 2 = Concordo, 3 = Não concordo nem discordo, 4 = Discordo, 5 = Discordo completamente.

	1	2	3	4	5
1. A praxe é uma coisa positiva.	_____	_____	_____	_____	_____
2. Um estudante tem pouco a ganhar por participar na praxe.	_____	_____	_____	_____	_____
3. A praxe é uma actividade inútil.	_____	_____	_____	_____	_____
4. É pouco importante para a integração dos estudantes organizarem-se actividades de praxe.	_____	_____	_____	_____	_____
5. As actividades de praxe deviam ser encorajadas.	_____	_____	_____	_____	_____

VANTAGENS

as respostas da pessoa a cada afirmação podem ser tomadas criando-se um resultado total que se usa como um índice da atitude da pessoa

dilui-se o erro associado a cada questão no conjunto total

atenua-se facilmente a tendência para concordar com as afirmações

facilidade na construção da escala

(4) Escalas cumulativas de Guttman (Escalograma)

Apresentamos aqui 5 afirmações que representam posições sobre uma questão política. Marque com uma cruz (X) em frente das frases com que concorda.

1. As pessoas deviam ter o direito de viver onde bem entendessem. _____
2. os agentes imobiliários não deviam discriminar as minorias. _____
3. O poder local devia apoiar activamente a igualdade no acesso à habitação. _____
4. Devia haver no poder local um organismo que intervesse em casos de extrema discriminação no acesso à habitação. _____
5. Devia haver leis que obrigassem à mistura étnica nas zonas residenciais. _____

VANTAGENS

Permite situar a atitude do indivíduo num continuum

DESvantagens

- O continuum das frases tem sempre de ser pré-testado.
- Complexidade dos cálculos a realizar para o uso destas escalas.

(5) Diferenciador semântico de Osgood

Qual é a sua opinião relativamente a cada uma das afirmações que se seguem? Responda colocando uma cruz no espaço da escala que melhor representa a sua opinião. Por favor, não se deixe levar por qualquer das afirmações. Não existem respostas certas ou erradas; o que se pretende é conhecer a sua opinião.

PRAXE	
Justo	Injusto
Bom	Mau
Bonito	Feio
Grande	Pequeno
Doce	Salgado
Forte	Fraco
Feliz	Triste
Pesado	Leve
Rápido	Lento
Quente	Frio
Angular	Redondo
Honesto	Desonesto
Activo	Passivo
Sagrado	Profano

ACTIVIDADE 5

NOÇÕES FUNDAMENTAIS NA PLANIFICAÇÃO EXPERIMENTAL

Esta actividade é sugerida com base em razões idênticas às da actividade anterior. Neste caso, o docente procurará levar os alunos a compreenderem algumas noções de base na planificação e condução de estudos psicossociais de carácter experimental ou quase-experimental, incluindo:

- a. critérios de validade interna
- b. problemas nos cenários experimentais associados à interferência das expectativas do experimentador e/ou dos participantes;
- c. princípios lógicos de análise dos resultados;
- d. estratégias de maximização da observabilidade dos fenómenos estudados;
- e. aspectos ético-deontológicos da investigação experimental

Bibliografia:

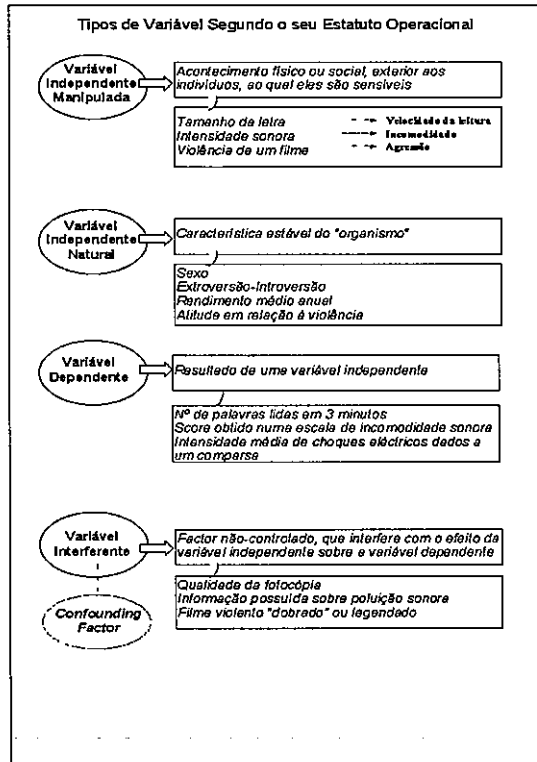
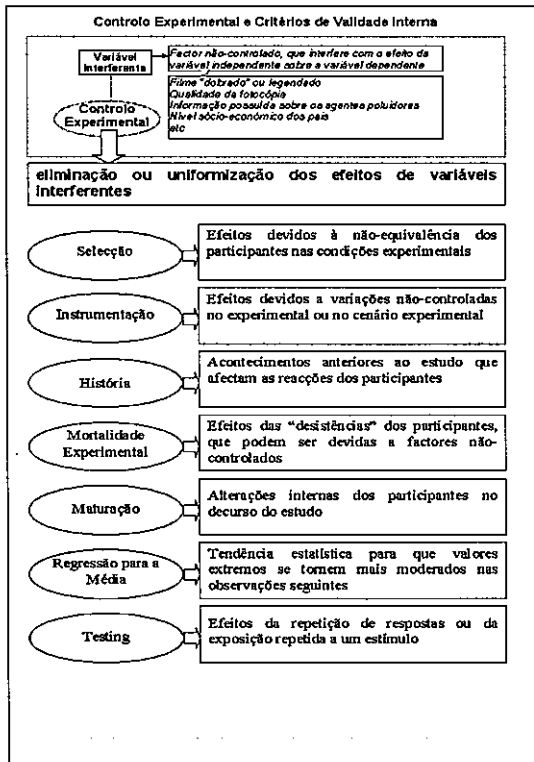
Aronson, E., Wilson, T. D. & Brewer, M. B. (1998). Experimentation in social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology*, Vol. 1 (4ª edição). Boston, MA: McGraw-Hill.

Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale: analyse de la soumission* (Propos Terminal: *L'éthique et les sciences du comportement: morale ou totalitarisme libéral?*). Paris: Dunod.

Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. In N. L. Gage (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally.

Leyens, J.-Ph. (1988). *Psicologia social (Anexo: Psicologia social, experimentação e questões éticas)*. Lisboa: Edições 70.

Esquemas de Suporte Pedagógico



Efeitos Principais e Interações num Plano 2 x 2

Efeito Principal de A		A1	A2	
Variável Independente B	B1	8	2	5
	B2	8	2	5
		8	2	

Efeito Principal de B		A1	A2	
Variável Independente B	B1	8	8	8
	B2	2	2	2
		5	5	

Efeito Principal de A Efeito Principal de B		A1	A2	
Variável Independente B	B1	4	2	3
	B2	8	6	7
		6	4	

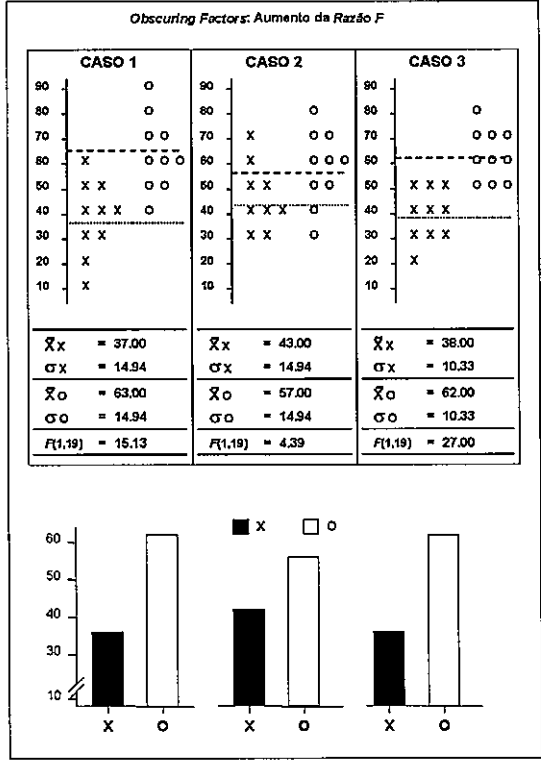
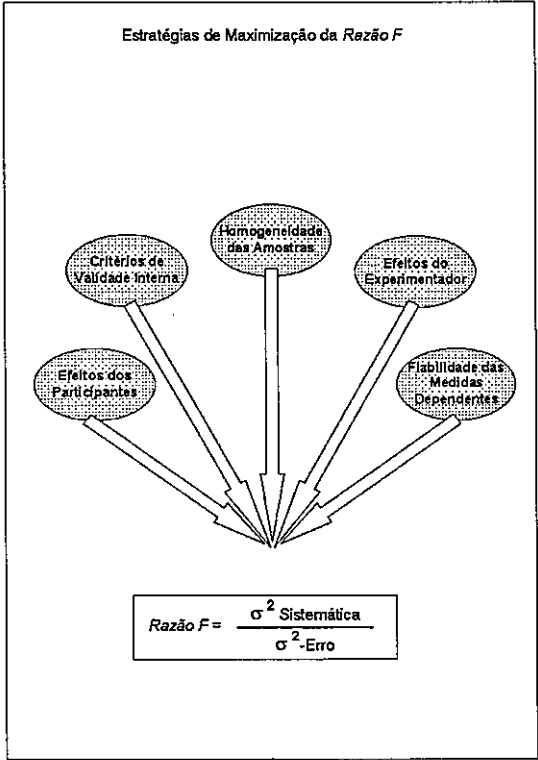
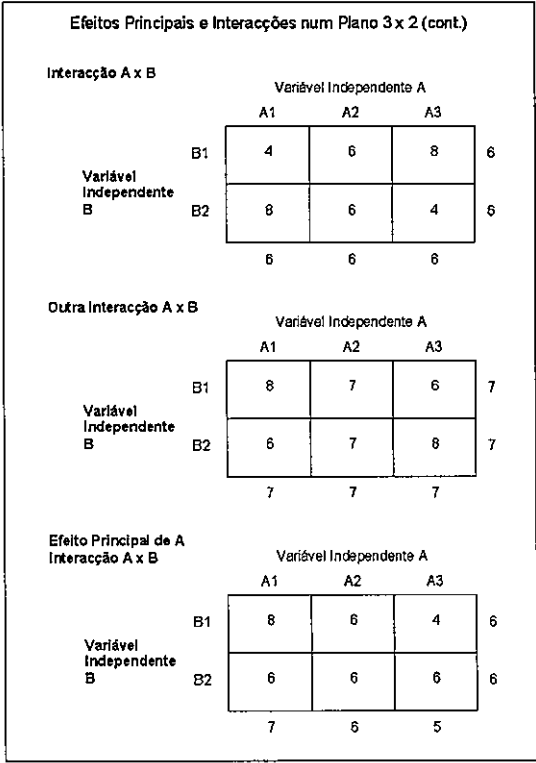
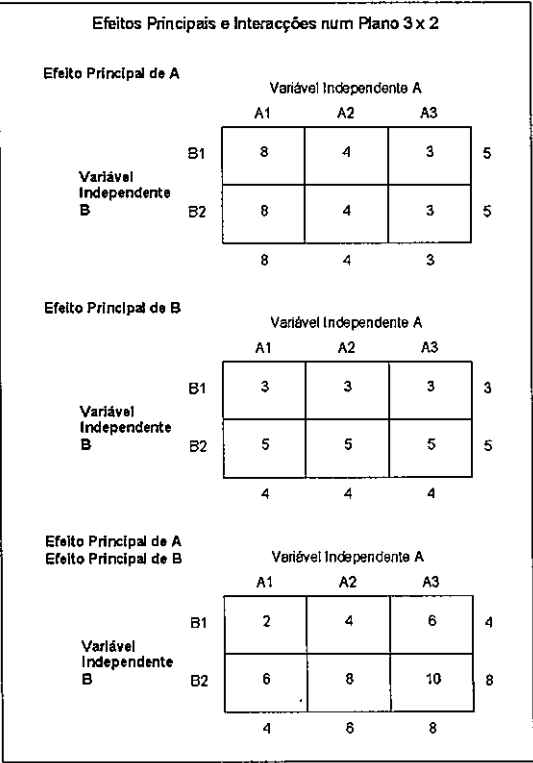
Interação A x B		A1	A2	
Variável Independente B	B1	2	8	5
	B2	8	2	5
		5	5	

Efeitos Principais e Interações num Plano 2 x 2 (cont.)

Efeito Principal de A Interação A x B		A1	A2	
Variável Independente B	B1	8	4	6
	B2	6	6	6
		7	5	

Efeito Principal de B Interação A x B		A1	A2	
Variável Independente B	B1	8	6	7
	B2	4	6	5
		6	6	

Efeito Principal de A Efeito Principal de B Interação A x B		A1	A2	
Variável Independente B	B1	8	2	5
	B2	2	2	2
		5	2	



Obscuring Factors

Características do procedimento que atenuam os efeitos observáveis das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes

Exemplo: Estrutura da variável dependente (pouco discriminativa). Efeito da familiaridade com um grupo no grau de estereotipia dos julgamentos acerca desse grupo

VI: Grupo-Alvo (Estudantes de Psicologia vs Estudantes de Direito)

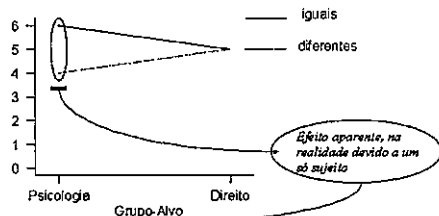
VD: Estes estudantes são... (1="todos iguais", 2="todos diferentes")

Sujeitos: 20 estudantes de Psicologia

Hipótese: Os sujeitos considerarão mais os estudantes de Direito como todos iguais do que os estudantes de Psicologia

Resultados:

	Psicologia	Direito
iguais	6 (60%)	5 (50%)
diferentes	4 (40%)	5 (50%)
diferença	1 sujeito	0 sujeitos



Causas possíveis:

1. Variável Dependente (Mensuração)
 2. Variável Independente (Manipulação)
 3. Variáveis Interferentes (Controle)
- Obscuring factors

Confounding Factors**EXEMPLO 1**

Participante	VI (Escola)	VD (Agressividade)	(Sexo)
1	Democrática	9	(feminino)
2	Democrática	7	(feminino)
3	Democrática	4	(feminino)
4	Democrática	6	(feminino)
5	Autoritária	8	(masculino)
6	Autoritária	6	(masculino)
7	Autoritária	14	(masculino)
8	Autoritária	12	(masculino)

Escola	
Democrática	Autoritária
5	10
Sexo	
Feminino	Masculino
5	10

Confounding Factors: Aumento da Razão F**EXEMPLO 2**

Participante	VI (Filme)	VD (Intensidade)	(Experimentador)
1	Violento	40 volts	(Pedro)
2	Violento	10 volts	(João)
3	Violento	45 volts	(Pedro)
4	Violento	5 volts	(João)
5	Neutro	10 volts	(Pedro)
6	Neutro	35 volts	(João)
7	Neutro	16 volts	(Pedro)
8	Neutro	40 volts	(João)
Filme			
Violento	Neutro		
25 volts	25 volts		
		(João)	(Pedro)
Filme		Filme	
Violento	Neutro	Violento	Neutro
7.5 volts	37.5 volts	42.5 volts	12.5 volts

ACTIVIDADE 6

CONTROLO EXPERIMENTAL

Esta actividade tem como objectivo reforçar as competências adquiridas na actividade anterior. Colectivamente, ou em pequenos grupos de 3-4 elementos, os alunos devem analisar cada um dos casos apresentados e detectar problemas relacionados com o controlo experimental.

No final, o docente procura esclarecer dúvidas ou outras questões relativas ao assunto.

Ausência de Controlo Experimental

Um psicólogo social quer demonstrar que a pertença a um grupo (*endogrupo*) gera parcialidade na avaliação desse grupo em detrimento da avaliação de outros grupos (*exogrupo*). Para isso, pede a estudantes de Engenharia que avaliem "os estudantes de Engenharia" e os "estudantes de História" em termos de "capacidade para as Matemáticas". Observa que os sujeitos avaliaram o endogrupo mais favoravelmente do que o exogrupo, e conclui que o estudo confirma a ideia inicial.

Solução: Os resultados podem ter sido devidos a dois factores interferentes:

- Os estudantes de Engenharia têm, de facto, mais competência do que os estudantes de História no que respeita às Matemáticas. Neste caso, o julgamento não provém de uma distorção, mas, pelo contrário, de uma apreciação correcta da realidade. Se a dimensão de avaliação fosse outra, por exemplo, "capacidade de análise sócio-política", os resultados poderiam ser inversos.
- As pessoas em geral possuem crenças (teorias implícitas) segundo as quais os estudantes de Engenharia teriam maior capacidade para as Matemáticas" (e os estudantes de História teriam maior capacidade de análise sócio-política). Assim, embora os resultados proviessem de uma distorção, essa distorção não seria devida a uma parcialidade em relação ao endogrupo, mas sim a uma teoria implícita que poderia também ser partilhada pelos estudantes de História.

A variável interferente poderia ser controlada de dois modos:

- realização de um estudo-piloto demonstrativo de que a dimensão de avaliação é equivalente para os dois grupos julgados, tanto em termos de competências reais como em termos de teorias implícitas.
- Recolha de dados junto dos dois grupos de sujeitos, num plano factorial 2 (Grupo de Pertença: Engenharia vs História) x 2 (Grupo Julgado: Engenharia vs História), de modo a observar que ambos os grupos julgam o endogrupo mais favoravelmente do que o exogrupo.

Ausência de controlo experimental

Um sociólogo pretende demonstrar que existe uma correlação negativa entre níveis sócio-económico e cultural junto dos estudantes universitários. Com base em estatísticas demonstrativas de que o rendimento dos estudantes da Universidade do Porto é significativamente superior ao dos estudantes da Universidade Clássica de Lisboa, realiza um inquérito comparativo junto de dois grupos representativos dos estudantes de cada universidade. Os resultados são os seguintes:

Assistência, nos últimos dois anos, a...	UP	UL
1...peças de teatro	0.40	0.40
2...espectáculos de bailado	0.05	0.15
3...espectáculos de ópera	0.01	0.05
4...concertos de música erudita	0.50	0.70
5...desafios de futebol	0.80	0.20
Rendimento médio mensal dos últimos 2 anos	80	60

O sociólogo conclui que um maior rendimento per capita está associado a um menor grau de erudição.

Solução: Os resultados podem ter sido devidos a um factor interferente:

As manifestações culturais 2, 3, e 4, são mais raras na cidade do Porto do que na cidade de Lisboa, independentemente do rendimento médio mensal dos estudantes dessas duas cidades. Assim, embora possa existir uma correlação negativa entre a assistência a essas manifestações culturais e o rendimento médio, essa correlação é espúria e devida a uma terceira variável interferente e não-controlada (por exemplo, investimento diferencial do Ministério da Cultura nas duas áreas geográficas).

O investigador poderia controlar essa variável de duas formas:

- Considerar apenas as manifestações culturais com igual frequência nas duas cidades
- Ponderar a assistência a manifestações culturais nos últimos dois anos pelo número absoluto dessas manifestações em cada uma das cidades

Para além disso, o investigador revela um a-priori cultural que o leva a considerar como "culturais" apenas um número restrito de manifestações e que pode pôr em causa a validade teórica do seu estudo

Objectivos:

Treino na concepção de estudos empíricos em psicologia social.

Treino na detecção e utilização de critérios de validade interna.

ACTIVIDADE 7

PLANIFICAÇÃO EXPERIMENTAL

Esta actividade implica a realização de três exercícios. No primeiro exercício, a turma discute colectivamente acerca da forma de operacionalização de 4 asserções extraídas da observação quotidiana

Abaixo, encontram-se algumas afirmações que observamos ou ouvimos no quotidiano. Formular para cada uma delas uma hipótese que permita testá-la.

1. Muitos portuenses acham que os portuenses são trabalhadores, enquanto que os lisboetas são esbanjadores.
2. Os psicólogos sociais têm a mania que são bons.
3. Quanto mais se avança para o sul, mais as pessoas são emotivas.
4. As pessoas que gostam de gatos são introvertidas, enquanto que as pessoas que gostam de cães são extrovertidas.
5. As aulas práticas são mais interessantes do que as aulas teóricas.

No segundo exercício, a turma divide-se em grupos de 3-4 alunos, e cada grupo deve resolver os problemas nele colocados.

A Ciência - e nomeadamente a Psicologia Social - baseia-se frequentemente no senso-comum, por vezes confirmando-o, por vezes infirmando-o. Uma fonte de inspiração fornecida pelo senso-comum são os ditados populares. Um ditado popular conhecido é o seguinte: "Diz-me com quem andas, dir-te-ei quem és".

Parte A.

1. Construir uma "teoria" explicativa do processo implicado nesse ditado, e resumi-la em, no máximo, 15 linhas.
2. Formular um problema pertinente para essa teoria, em, no máximo, 15 linhas
3. Estabelecer, dentro da teoria, os conceitos relevantes para o problema formulado
4. Delimitar esses conceitos em termos de variáveis
5. Construir uma hipótese, definindo operacionalmente essas variáveis

Parte B.

1. Definir cada uma das variáveis segundo o seu estatuto
2. Analisar criticamente a validade teórica das variáveis
3. Analisar criticamente o estudo proposto à luz dos critérios de cientificidade (operacionalização, empirismo, sistemática, replicabilidade, controlo)
4. Analisar criticamente a validade da hipótese (testabilidade, harmonia com outras hipóteses - outros ditados populares relevantes -, parcimónia, unidade lógica, quantificação, valor heurístico)

O terceiro exercício é realizado através de um procedimento semelhante ao anterior e tem como objectivo, o treino dos alunos na utilização de estratégias de balanceamento e de contra-balanceamento.

Técnicas de Controlo

Eliminação	<i>Eliminação dos factores interferentes (por exemplo, ruídos, lugar atribuído aos sujeitos, etc.)</i>
Uniformização	<i>Uniformização das condições de modo a que os factores interferentes não tenham efeitos diferenciais (por exemplo, tom de voz, material, etc)</i>
Balanceamento	<i>Construção de equivalência entre os valores da Variável Independente para os valores da variável interferente (ex: aleatorização, emparelhamento)</i>
Contra-balanceamento	<i>Anulação recíproca dos valores da variável interferente, de modo a que não afectem a variável dependente</i>

Hipótese: A intensidade média dos choques eléctricos dados pelos sujeitos a um comparsa do experimentador após o visionamento de "Cães Raivosos", é significativamente superior à intensidade média de choques dados após o visionamento de "Jesus de Nazaré"

Sujeito	Sexo	sem balanceamento		sem balanceamento	
		Cães Raivosos	Jesus de Nazaré	Cães Raivosos	Jesus de Nazaré
01	F	10v	--	10v	--
02	M	--	25v	--	25v
03	M	15v	--	--	15v
04	M	--	05v	--	05v
05	F	--	05v	05v	--
06	M	40v	--	40v	--
07	M	--	35v	--	35v
08	M	45v	--	45v	--
09	F	10v	--	10v	--
10	M	--	17v	--	17v
11	F	--	10v	10v	--
12	M	23v	--	--	23v
Média		25.50v	16.16v	20.00v	20.00v

Construir um gráfico de médias e um *scattergram* para as duas condições com vs sem balanceamento e tirar as conclusões apropriadas

No final deste exercício, os grupos confrontam as soluções propostas. O docente procura colocar em relevo as vantagens e desvantagens relativas de cada uma dessas soluções

ACTIVIDADE 8

DEONTOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Esta actividade estrutura-se em torno da discussão sobre os princípios éticos subjacentes à investigação (nomeadamente experimental) em psicologia social. Os alunos são convidados a exprimirem-se acerca deste assunto. O docente encoraja a discussão, dando exemplos de aspectos não-éticos da investigação, e dirigindo a discussão em torno do problema da relação entre vantagens e inconvenientes da utilização de procedimentos não-éticos na investigação em geral e na investigação psicossocial em particular. No final desta actividade, os alunos são informados acerca dos procedimentos geralmente considerados éticos na experimentação psicossocial.

Deontologia da Investigação em Psicologia Social

Stress Psicológico:

Submissão dos participantes a situações desagradáveis
cansativas
contrárias aos seus princípios
realizadas contra a sua vontade

Assim:
Obtenção do consentimento oral ou por escrito dos participantes
Participação **REALMENTE** voluntária

Cenário Experimental:

Necessidade de esconder o objectivo real do estudo de modo a garantir a espontaneidade do comportamento dos Ps

Assim:
Necessidade de explicar aos Ps a necessidade de recurso ao logro
Garantia da compreensão e aceitação desse facto por parte dos Ps, sobretudo se o logro tiver implicações psicológicas
Garantia da cooperação dos Ps, no DEBRIEFING

- enquanto "cúmplices" do logro → identificação com os objectivos da investigação
- enquanto "colaboradores" → ajuda na interpretação dos resultados

Invasão da Privacidade:

Muitas vezes inevitável, sobretudo em estudos de campo, ou em certos domínios de estudo

Assim:
Garantia de anonimato e confidencialidade e respeito dos princípios da deontologia profissional

Utilização dos Resultados com Fins Não-Científicos

Frequente observar distorções voluntárias ou involuntárias no sentido das atitudes de quem se refere aos dados

Assim:
Necessidade de prestar atenção à utilização dos próprios dados ou dos dados de outros colegas por terceiros e desmistificar eventuais distorções

Leituras Recomendadas aos Alunos

- Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale: analyse de la soumission* (Propos terminal: *L'éthique et les sciences du comportement: morale ou totalitarisme libéral?*). Paris: Dunod.
- Leyens, J.-Ph. (1988). *Psicologia social (Anexo: Psicologia social, experimentação e questões éticas)*. Lisboa: Edições 70.

ACTIVIDADE 9

PAPEL DAS EXPECTATIVAS NA PERCEPÇÃO SOCIAL

Esta actividade desenvolve-se em torno da análise do papel das expectativas na percepção e no julgamento de outrém. Após um exercício demonstrativo do papel da evocação de informações na codificação de novas informações, os alunos são convidados a dar exemplos dos efeitos das expectativas na percepção de outras pessoas. Esta actividade pode ser utilizada como preparação para o estudo dos processos de formação de impressões, ou, de forma mais geral, dos processos esquemáticos, referidos nas aulas teóricas.

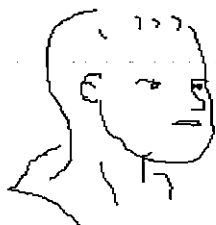
Efeito das Expectativas na Percepção

Animal

Pessoa

--	--

SEQUÊNCIA "A":



SEQUÊNCIA "B":

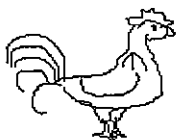


FIGURA "C":



Procedimento:

1. A turma é dividida em 2 metades.
2. um grupo observa a sequência A, enquanto o outro observa a sequência B
3. todos os participantes observam a figura C

Espera-se que as percepções se diferenciem em função da sequência inicialmente observada ("idoso", "rato").

Objectivo:

Discussão do papel das expectativas e das crenças anteriores na percepção de outras pessoas e de situações sociais.

ACTIVIDADE 10

FORMAÇÃO DE IMPRESSÕES E EFEITO DE FALSO CONSENSO

Esta actividade tem uma duração prevista de duas aulas e destina-se a levar os alunos a executarem um estudo experimental acerca de um tema que já conhecem --a formação de impressões--relacionando-o com um tema que ainda não estudaram --o efeito do falso consenso.

O docente começa por descrever as hipóteses do estudo e o plano experimental. Em seguida, os alunos organizam-se por pares com vista à recolha de respostas a um pequeno questionário junto de outros estudantes. É marcada uma hora de regresso à aula. A parte restante da aula é dedicada ao debate sobre as dificuldades ou particularidades ressentidas na recolha das respostas.

Os alunos devem entregar os questionários recolhidos ao docente que, na aula seguinte, os apresentará. Os alunos devem, então, debater sobre as implicações dos resultados, quer em termos teóricos, quer em termos metodológicos, quer ainda em termos das eventuais razões explicativas do fracasso na confirmação das hipóteses.

	inteligente inveioso	inveioso inteligente
político	N=20	N=20
colega	N=20	N=20

Procedimento:

1. No início da aula, é distribuído um questionário de cada uma das condições experimentais a cada aluno (cf. páginas seguintes)
2. Os alunos têm como tarefa, recolher respostas aos quatro questionários no espaço de uma hora.
3. No início da segunda hora de aula os alunos entregam os questionários preenchidos ao docente.
4. A aula prossegue, e na aula seguinte, o docente apresenta os resultados obtidos.

Objectivo:

Estudo prático do efeito de ordem, segundo o modelo configural de Asch.

Estudo prático do efeito de falso consenso de Ross, Green e House.

Análise da relação entre objectivos do percipiente e julgamentos sobre os outros, na perspectiva de Bruner.

QUESTIONÁRIO SOBRE PREFERÊNCIAS POR CANDIDATOS POLÍTICOS

As próximas eleições autárquicas terão lugar brevemente. Independentemente da "côr política" dos candidatos a essas eleições na sua autarquia, em que medida gostaria que fôsse eleito um candidato conhecido por ser:

invejoso teimoso crítico impulsivo trabalhador inteligente

marque uma cruz (X) na casa da escala que melhor traduz a sua opinião:

MUITO ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ NADA

Em sua opinião, dos eleitores em geral, quantos pensarão da mesma maneira que V.?

marque uma cruz (X) na casa em frente à percentagem que melhor traduz a sua opinião:

Entre 10% e 20% ☐
 Entre 20% e 30% ☐
 Entre 30% e 40% ☐
 Entre 40% e 50% ☐
 Entre 50% e 60% ☐
 Entre 60% e 70% ☐
 Entre 70% e 80% ☐
 Entre 80% e 90% ☐
 Entre 90% e 100% ☐

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

QUESTIONÁRIO SOBRE PREFERÊNCIAS POR COLEGAS DE TRABALHO

Os trabalhos de grupo terão início brevemente. Independentemente dos gostos dos seus colegas e das disciplinas, em que medida gostaria de fazer grupo de trabalho com um colega conhecido por ser:

inteligente trabalhador impulsivo crítico teimoso invejoso

marque uma cruz (X) na casa da escala que melhor traduz a sua opinião:

MUITO ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ NADA

Em sua opinião, dos colegas em geral, quantos pensarão da mesma maneira que V.?

marque uma cruz (X) na casa em frente à percentagem que melhor traduz a sua opinião:

Entre 10% e 20% ☐
 Entre 20% e 30% ☐
 Entre 30% e 40% ☐
 Entre 40% e 50% ☐
 Entre 50% e 60% ☐
 Entre 60% e 70% ☐
 Entre 70% e 80% ☐
 Entre 80% e 90% ☐
 Entre 90% e 100% ☐

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

QUESTIONÁRIO SOBRE PREFERÊNCIAS POR CANDIDATOS POLÍTICOS

As próximas eleições autárquicas terão lugar brevemente. Independentemente da "côr política" dos candidatos a essas eleições na sua autarquia, em que medida gostaria que fôsse eleito um candidato conhecido por ser:

inteligente trabalhador impulsivo crítico teimoso invejoso

marque uma cruz (X) na casa da escala que melhor traduz a sua opinião:

MUITO ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ NADA

Em sua opinião, dos eleitores em geral, quantos pensarão da mesma maneira que V.?

marque uma cruz (X) na casa em frente à percentagem que melhor traduz a sua opinião:

Entre 10% e 20% ☐
 Entre 20% e 30% ☐
 Entre 30% e 40% ☐
 Entre 40% e 50% ☐
 Entre 50% e 60% ☐
 Entre 60% e 70% ☐
 Entre 70% e 80% ☐
 Entre 80% e 90% ☐
 Entre 90% e 100% ☐

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

QUESTIONÁRIO SOBRE PREFERÊNCIAS POR COLEGAS DE TRABALHO

Os trabalhos de grupo terão início brevemente. Independentemente dos gostos dos seus colegas e das disciplinas, em que medida gostaria de fazer grupo de trabalho com um colega conhecido por ser:

invejoso teimoso crítico impulsivo trabalhador inteligente

marque uma cruz (X) na casa da escala que melhor traduz a sua opinião:

MUITO ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ NADA

Em sua opinião, dos colegas em geral, quantos pensarão da mesma maneira que V.?

marque uma cruz (X) na casa em frente à percentagem que melhor traduz a sua opinião:

Entre 10% e 20% ☐
 Entre 20% e 30% ☐
 Entre 30% e 40% ☐
 Entre 40% e 50% ☐
 Entre 50% e 60% ☐
 Entre 60% e 70% ☐
 Entre 70% e 80% ☐
 Entre 80% e 90% ☐
 Entre 90% e 100% ☐

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

TEORIAS IMPLÍCITAS DE PERSONALIDADE

Teorias Implícitas da Personalidade (T.I.P.)
Chapman, L. J. (1967). Illusory correlation in observational report. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 151-155.

respostas típicas dos peritos no teste de Machover

ACTIVIDADE 12

TRANSMISSÃO DE RUMORES

O objectivo desta actividade é levar os alunos a compreenderem os processos implicados na transmissão de rumores, tal como foram estudados por Allport e Postman (1945). O procedimento utilizado é semelhante ao dos estudos destes autores. Após o exercício, o docente apresentará esses estudos, e encorajará a discussão acerca do papel da comunicação no desenvolvimento de crenças colectivas, de fenómenos de histeria colectiva e no reforço do conflito intergrupar.

Bibliografia:

Allport, G. W. & Postman, L. J. (1945). The basic psychology of rumour. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 8, 61-81.

Leia com atenção esta notícia e depois conte-a à próxima pessoa a sair da sala. Em seguida volte à sala e sente-se no seu lugar.

ATENÇÃO: É ABSOLUTAMENTE ESSENCIAL QUE MANTENHA O TOTAL SILENCIO ATÉ AO FINAL DO EXERCÍCIO

CATÁSTROFE EVITADA NO ÚLTIMO SEGUNDO Supersónico Concorde quase se despenha no aeroporto Sá Cordeiro

Nos 21 anos do avião que mais depressa faz a viagem entre a Europa e a América — apenas 3 horas no voo Londres/Nova Iorque —, o primeiro acidente grave do Supersónico Concorde quase teria ocorrido sobre território português se não fosse o treino e a calma da tripulação do Concorde SZ-909 que, no passado Sábado, 28 de Novembro teve uma falha técnica sobre os Açores, quando, à velocidade de 30 Kms/hora, levava a bordo 237 passageiros, que viajavam de Praga, na Jugoslávia, para Istambul, na Turquia, numa viagem que deveria ter demorado apenas algumas horas, mas acabou por demorar mais do que vinte minutos. Segundo fontes da companhia aérea, ao detectar a avaria, o comandante de bordo pediu autorização de aterragem no aeroporto, autorização que lhe foi concedida pessoalmente pelo Primeiro-Ministro, o Eng.º Jorge Sampaio. A cerca de 20 metros do solo, o Concorde quase chocou

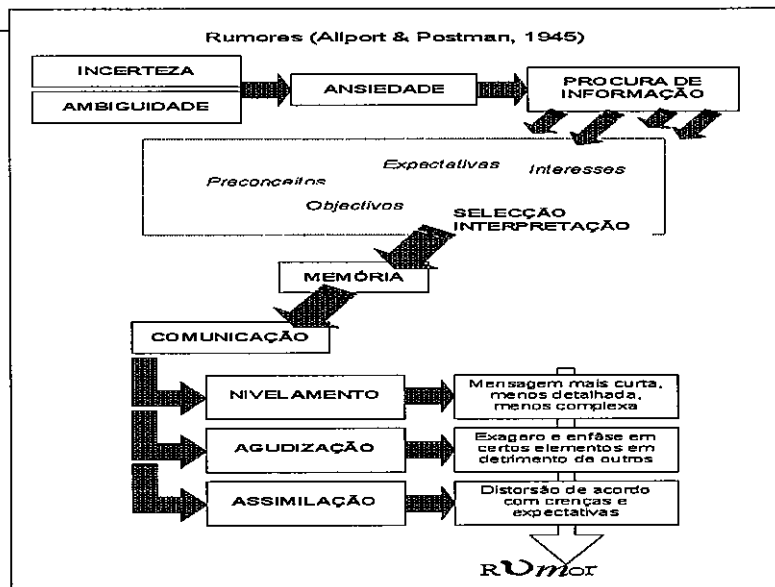
com uma ambulância que transportava 15 toneladas de TNT para auxílio das vítimas do tremor de terra do mês passado, na Guatemala, para um DC-10 da Marinha Portuguesa. Conseguindo ganhar altura no último minuto, o Concorde SZ-909 quase embateu na cave do arranha-céus da Companhia de Seguros Matosinhos Lda, no centro da Maia, tendo posteriormente sobrevoado por sete vezes a cidade do Porto a uma altitude inferior a 15 metros. A equipagem do Concorde, composta sobretudo por tripulantes indonésios, acusa as autoridades portuguesas de incompetência. Na sequência deste acontecimento, que felizmente não provocou uma catástrofe de dimensões incalculáveis, o gabinete de Relações Externas do Governo Português anunciou a intenção de cortar as relações diplomáticas com a Irlanda.

Procedimento:

O procedimento padronizado dos estudos sobre rumores (Allport & Postman, 1945, por exemplo).

Objectivo:

Análise do processo de transmissão de rumores.
Análise do papel do processo de comunicação na construção de crenças sociais.
Apresentação breve do modelo de Allport e Postman.



ACTIVIDADE 13

ESTUDO COLECTIVO

Nesta actividade, os alunos são convidados à realização de um estudo que constitui um dos critérios de avaliação na disciplina (cf. Capítulo 6). A actividade engloba três aulas práticas. Na primeira aula, é apresentado o plano do estudo e o procedimento, e é atribuída a cada aluno a tarefa de recolher respostas a oito questionários, em função de um plano experimental 2 x 2 pré-definido. Os questionários foram anteriormente preparados pelo docente. Para isso, os alunos devem: (1) escolher cada um dos 8 respondentes com base num critério aleatório (por exemplo, ordem de entrada no hall da biblioteca); (2) apresentar uma “consigne” padronizada; (3) recolher as respostas; (4) escrever um “relatório” (cerca de 5-10 linhas) acerca do que consideram ter sido relevante no processo de entrevista. Os alunos desconhecem as hipóteses em estudo antes e durante a recolha dos dados, que terá lugar no espaço de uma semana.

Na segunda aula, os alunos entregam os dados registados em SPSS/Windows ao docente. A aula prossegue normalmente, através da realização de outra(s) actividade(s). Na terceira aula, o docente apresenta as hipóteses e os resultados mais relevantes (significância de diferenças de médias e correlações relevantes). Nessa aula, o docente encoraja os alunos a discutirem acerca de:

- a. condicionalismos na recolha dos dados
- b. dificuldades na relação com os entrevistados
- c. hipóteses em estudo, operacionalização das variáveis.

Os alunos devem, então, reunir-se por grupos de 3-4 elementos e interpretar os resultados, com o apoio do docente. Os alunos que elegerem este tema como objecto do relatório das aulas práticas, deverão redigir um “artigo científico” sobre o estudo (cf. Capítulo 6).

Material de Suporte para a Actividade Proposta:

Factores inter-sujeitos: grupo-alvo e contexto

Factor intra-sujeito: membro-alvo

	Grupo-Alvo	
	Endogrupo	Exogrupo
Contexto Pró-Normativo	N=40 20 Psicologia 20 Direito	N=40 20 Psicologia 20 Direito
Contexto Contra-Normativo	N=40 20 Psicologia 20 Direito	N=40 20 Psicologia 20 Direito

N= 160 participantes

80 Psicologia

80 Direito

CADA ALUNO DEVE RECOLHER 8 QUESTIONÁRIOS ÚTEIS:

1 EM PSICOLOGIA + 1 EM DIREITO POR CONDIÇÃO

.../...

Questionário de uma das Condições Experimentais

SONDAGEM SOBRE A PRAXE ACADÊMICA

Como sabe, a praxe é um tema que tem levantado alguma polémica, tratando-se, ao mesmo tempo de um dos aspectos mais marcantes da vida académica tanto no interior como no exterior da Universidade.

No quadro de um grupo de estudos acerca dos diferentes aspectos da vida universitária, estamos a conduzir um inquérito acerca do que os estudantes das várias faculdades da Universidade do Porto pensam acerca da praxe.

Numa primeira fase deste inquérito, pedimos a uma amostra de 50 estudantes da Faculdade de Direito da UP que das frases escritas na página seguinte, indicassem aquela que melhor traduzia a sua opinião acerca da praxe. Nesta segunda fase pretendemos validar os resultados desse inquérito. Por isso, se foi um dos que respondeu à primeira fase, POR FAVOR NÃO RESPONDA A ESTA.

ANTES DE VIRAR A PÁGINA, pedimos-lhe que responda a um pequeno número de questões, que não lhe tomarão muito tempo. Não precisa de se identificar. As suas respostas são anónimas e confidenciais e serão utilizadas apenas com fins estatísticos. Desde já agradecemos a sua colaboração.

FACULDADE QUE FREQUENTA: _____ ANO DE ESTUDOS: _____
CURSO: _____ ANOS DE FREQUÊNCIA: _____
IDADE: _____ anos SEXO: _____

INDIQUE NAS ESCALAS SEGUINTE QUAL É A SUA OPINIÃO GERAL ACERCA DA PRAXE (em cada escala, marque uma cruz no quadrado que melhor traduz a sua opinião)

NA MINHA FACULDADE, A PRAXE É Pior do que nas outras	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MELHOR DO QUE NAS outras
QUANTAS VEZES JÁ PRAXEI OUTROS COLEGAS?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUITAS VEZES
QUANTAS VEZES JÁ FUI PRAXEADO(A)?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUITAS VEZES
DE UMA MANEIRA GERAL, A PRAXE É UMA COISA	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUITO NEGATIVA
MUITO POSITIVA	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
DE UMA MANEIRA GERAL, A PRAXE É UMA COISA	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUITO ÚTIL
MUITO ÚTIL	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
DE UMA MANEIRA GERAL, A MINHA POSIÇÃO EM RELAÇÃO À PRAXE É DE	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	DISCORDÂNCIA ABSOLUTA
CONCORDÂNCIA ABSOLUTA	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Aprezamos-lhe agora algumas questões para finalizar este pequeno questionário. Por favor leia cada questão com atenção e marque uma cruz na casa da escala correspondente a cada uma delas que melhor traduz a sua opinião.

QUAL É A SUA OPINIÃO ACERCA DOS ALUNOS DA FPCE-URFUP QUE DERAM A RESPOSTA ACERCA DA PRAXE QUE VOCÊ ASSINALOU COM O SINAL DE MAIS (+) NA COLUMNA B DA PÁGINA ANTERIOR?

MUITO POSITIVA	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUITO NEGATIVA
SÃO BONS COLEGAS	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	SÃO MAUS COLEGAS
MUITO POPULARES	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUITO IMPOPULARES
MUITO SOLIDÁRIOS	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NADA SOLIDÁRIOS
EM SUA OPINIÃO, EM QUE MEDIDA ESTAS PESSOAS PODEM CONTRIBUIR PARA A CRIAÇÃO OU HARMONIA ENTRE OS ESTUDANTES DA FACULDADE A QUE PERTENCEM?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NADA
MUITO BOA	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUITO MÁ
EM QUE MEDIDA GOSTARIA DE PODER CONVENÇÊ-LOS A MUDAR DE OPINIÃO?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NÃO GOSTARIA NADA
GOSTARIA MUITO	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

QUAL É A SUA OPINIÃO ACERCA DOS ALUNOS DA FPCE-URFUP QUE DERAM A RESPOSTA ACERCA DA PRAXE QUE VOCÊ ASSINALOU COM O SINAL DE MENOS (-) NA COLUMNA B DA PÁGINA ANTERIOR?

MUITO POSITIVA	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUITO NEGATIVA
SÃO BONS COLEGAS	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	SÃO MAUS COLEGAS
MUITO POPULARES	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUITO IMPOPULARES
MUITO SOLIDÁRIOS	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NADA SOLIDÁRIOS
EM SUA OPINIÃO, EM QUE MEDIDA ESTAS PESSOAS PODEM CONTRIBUIR PARA A CRIAÇÃO OU HARMONIA ENTRE OS ESTUDANTES DA FACULDADE A QUE PERTENCEM?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NADA
MUITO BOA	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	MUITO MÁ
EM QUE MEDIDA GOSTARIA DE PODER CONVENÇÊ-LOS A MUDAR DE OPINIÃO?	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	NÃO GOSTARIA NADA
GOSTARIA MUITO	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	

Abaixo figuram as mesmas afirmações que apresentámos já aos 50 estudantes que constituíram a amostra da FDUP.

	A	B	C
Afirmação 1: A praxe é algo extremamente necessário e extremamente útil, com que eu concordo absolutamente, e que deve ser obrigatória	100%	☐	☐
Afirmação 2: A praxe é algo muito positivo e muito útil, com que eu concordo muito, e que deve ser obrigatória	100%	☐	☐
Afirmação 3: A praxe é algo positivo e útil, com que eu concordo, e que devia ser obrigatória	100%	☐	☐
Afirmação 4: A praxe não é positiva nem negativa, nem útil nem inútil, e estou em desacordo nem de acordo com ela	100%	☐	☐
Afirmação 5: A praxe é algo negativo e inútil, com que eu discordo, e que devia ser obrigatória	100%	☐	☐
Afirmação 6: A praxe é algo muito negativo e muito inútil, com que eu discordo muito, e que deve ser desaconselhada	100%	☐	☐
Afirmação 7: A praxe é algo extremamente negativo e extremamente inútil, com que eu discordo absolutamente, e que deve ser proibida	100%	☐	☐
	n=50	n=100%	

POR FAVOR LER COM ATENÇÃO:

Na coluna A, em frente a cada afirmação, pode ver o número de alunos da FDUP que, de entre os 50 interrogados, afirmaram concordar com essa afirmação, discordando dos restantes. Por favor observe esses números.

Na coluna B, em frente a cada afirmação encontra-se um círculo:

- Inscreva um sinal de mais (+) no círculo correspondente à afirmação que melhor traduz a sua opinião acerca da praxe.
- Inscreva um sinal de menos (-) no círculo correspondente à afirmação que mais discorda.

Na coluna C, em frente a cada afirmação encontra-se um retângulo:

Inscreva no retângulo correspondente a cada afirmação a percentagem de alunos da FDUP que em sua opinião concordariam com essa afirmação. Baseie-se no seu conhecimento acerca da generalidade desses alunos.

ATENÇÃO: A SOMA DAS PERCENTAGENS DEVE SER IGUAL A 100%

DE UMA MANEIRA GERAL, EM TERMOS DA SUAS OPINIÕES ACERCA DA PRAXE OS ALUNOS DESTA FACULDADE SÃO

MUITO SEMELHANTES ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ MUITO DIFERENTES

EM SUA OPINIÃO, QUAL É A PERCENTAGEM DE ALUNOS DESTA FACULDADE QUE SÃO GLOBALEMENTE A FAVOR DA PRAXE? %

EM SUA OPINIÃO, QUAL É A PERCENTAGEM DE ALUNOS DESTA FACULDADE QUE SÃO GLOBALEMENTE CONTRA A PRAXE? %

Aula de Análise e Discussão dos Resultados

Operacionalização

Análise dos Resultados		
	Endogrupo	Exogrupo
Distribuição Pró-Normativa	Membro Normativo	
	Membro Desviante	
Distribuição Contra-Normativa	Membro Normativo	
	Membro Desviante	

VARIÁVEIS DEPENDENTES DE CONTROLO

FAVORITISMO EM RELAÇÃO AO ENDOGRUPO:
Na minha faculdade a praxe é (1=pioor do que nas outras; 7=melhor do que nas outras)

CONTACTO COM A PRAXE
Quantas vezes já praxeou outros colegas? (1=nunca; 7= muitas vezes)
Quantas vezes já foi praxeado? (1=nunca; 7= muitas vezes)

ATITUDE EM RELAÇÃO À PRAXE
De uma maneira geral, a praxe é uma coisa (1=muito negativa; 7=muito positiva)
De uma maneira geral, a praxe é uma coisa (1=muito inútil; 7=muito útil)
De uma maneira geral, a minha posição em relação à praxe é de (1=discordância absoluta; 7=concordância absoluta)

ESTIMATIVAS DE PORCENTAGENS
Generalização de percentagens de respondentes em cada uma das afirmações do continuum (0% - 100%)
Estimativas das percentagens de concordância e de discordância com a praxe (Falso/Consenso)

SEMELHANÇA INTRA-GRUPAL
De uma maneira geral, em termos das suas opiniões acerca da praxe os alunos desta faculdade (Faculdade-Estimulo) são (1=muito semelhante; 7=muito diferente)

Eliminação dos factores de erro através da supressão dos respondentes:

- Com particularidades assinaláveis (comentários nas costas do questionário + relatórios)
- Com valores de resposta ausentes
- Com valores inferiores à mediana nas questões de FAVORITISMO, CONTACTO, ATITUDE e/ou SEMELHANÇA

Exemplo de Resultados

VARIÁVEIS DEPENDENTES PRINCIPAIS	
ESCOLHA DAS AFIRMAÇÕES DE MAIOR ACORDO E DE MAIOR DESACORDO	
AVALIAÇÃO DOS MEMBROS DESEJÁVEIS (CORRESPONDENTES À POSIÇÃO DE MAIOR ACORDO) E INDESEJÁVEIS (CORRESPONDENTES À POSIÇÃO DE MAIOR DESACORDO) EM 5 ÍTEMS: Opinião (1=negativa; 7=positiva) Colega (1=negativa; 7=positiva) Solidário (1=nada; 7=muito) Coesão/Harmonia (1=nada; 7=muito) Imagem (1=muito má; 7=muito boa)*	
TESTE DAS HIPÓTESES	
Teste dos Efeitos de Grupo-Alvo, Assimetria e Membro	
	E(1,58)
Grupo-Alvo	< 1
Contexto	2.58, ns
Membro	115.08, p<.001
Grupo-Alvo x Membro	2.42, ns
Grupo-Alvo x Contexto	< 1
Contexto x Membro	< 1
Grupo-Alvo x Contexto x Membro	9.18, p<.01

Medias Relativas ao Efeito Grupo-Alvo x Assimetria x Membro		
	Endogrupo	Exogrupo
Distribuição Pró-Normativa	Membro Desejável	5.51
	Membro Indesejável	3.78
Distribuição Contra-Normativa	Membro Desejável	5.80
	Membro Indesejável	2.93

(1=avaliação desfavorável, 7=avaliação favorável)

ACTIVIDADE 14

CARÁCTER ESPIRAL DAS TEORIAS PSICOSSOCIAIS

Esta actividade deverá ser necessariamente desempenhada após a aula teórica acerca dos estereótipos, em que serão apresentadas as bases da teoria da identidade social (Tajfel, 1978) e da teoria da auto-categorização (Turner e colegas, 1987) aos alunos.

1. os alunos reúnem-se em grupos de 3-4 e lêem o excerto seguinte. É-lhes pedido que o discutam à luz da Teoria da Identidade Social (Tajfel, 1978) e da Teoria da Auto-Categorização (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987).
2. cada grupo elege um porta-voz que comunica à turma as relações que estabeleceu entre o excerto e as teorias.

"Por que, de facto, um meeting inglês difere tão profundamente de um clube francês, um massacre de setembro de um linchamento americano, uma festa italiana de um coroamento do czar, em que duzentos mil mujiques reunidos não se comovem com a catástrofe que faz perecer trinta mil deles? Por que, conforme a nacionalidade de uma multidão, um bom observador é capaz de prever, quase com segurança, como ela agirá --com muito mais segurança do que prediria a maneira de agir de cada um dos indivíduos que a compõem--, e por que, apesar das enormes transformações ocorridas nos costumes e nas idéias da França e da Inglaterra nos últimos três ou quatro séculos, as multidões francesas do nosso tempo, boulangistas** ou anti-semitas, lembram por tantos traços comuns as multidões da Liga ou da Fronda, como as multidões inglesas de hoje as do tempo de Cromwell? A razão é que, na composição de uma multidão, os indivíduos só entram por suas similitudes étnicas, que se adicionam e se reforçam, e não por suas diferenças próprias, que se neutralizam, e também que, no movimento de uma multidão, os ângulos da individualidade se atenuam mutuamente em proveito do tipo nacional que sobressai." (Tarde, 1992, pp. 39-40)

Objectivos:

1. elaboração acerca das duas teorias referidas
2. compreensão da idéia de que os teóricos da psicologia social se baseiam frequentemente em crenças que são posteriormente estudadas por outras teorias

ACTIVIDADE 15

ESTADO AGÊNTICO

Esta actividade deverá obrigatoriamente decorrer antes da aula teórica em que são apresentados os estudos de Milgram acerca da obediência à autoridade.

1. ao entrar na sala de aula o docente pede aos alunos que se sentem e que o ouçam com atenção
2. o docente tira o equivalente a duas resmas de papel de impressora usado de um saco, e distribui uma folha a cada aluno.
3. o docente manda os alunos rasgarem essa folha, primeiro em metades, depois em quartos, depois em oitavos, etc., até lhes ser impossível cortar rasgar os pedaços de folha.
4. os alunos devem então levantar o braço para entregarem os pedaços rasgados ao docente, e receberem uma nova folha, e assim sucessivamente.
5. à medida que os alunos entregam os pedaços de folha rasgados ao docente, este deita-os com displicência manifesta directamente para o caixote do lixo.
6. se algum(a) aluno(a) emitir dúvidas ou comentários acerca da tarefa, o docente dirá “-Por favor cale-se e continue o que estava a fazer!”. A tarefa continuará até que exista uma interrupção manifesta por parte dos alunos. Nesse ponto,
7. após 15 minutos, o docente manda para a actividade e interroga os alunos sobre o que estiveram a fazer até aí, propondo uma discussão acerca da submissão à autoridade e as suas razões.
8. na terceira meia-hora da aula, é mostrado um vídeo acerca dos estudos de Milgram (e de outros autores) sobre a obediência à autoridade.
9. após o visionamento do filme, é discutido o “estado agêntico”, as suas causas e consequências.

Objectivos:

1. compreensão das determinantes ideológicas, cognitivas, e situacionais da submissão.
2. introdução ao tema “obediência à autoridade”, na aulas teórica seguinte.

ACTIVIDADE 16

REDES DE COMUNICAÇÃO NOS GRUPOS

Nesta actividade,

1. o docente pede aos alunos que se organizem por grupos de 5 elementos, que se devem sentar em círculo
2. o docente fornece a cada grupo um bloco de folhas com a dimensão de, aproximadamente, 10 cm x 13 cm, e uma folha A4 em que figura um número de 1 a 5. Cada folha A4 é colocada no chão, em frente a um elemento que, assim, passa a ser identificado pelo número correspondente.
3. os alunos são instruídos para não falarem falar entre si. Toda a comunicação se deve processar por escrito entre os elementos do grupo.
4. para transmitir uma mensagem escrita, o elemento do grupo deve indicar, no verso dessa mensagem o seu número e o número do destinatário.
5. os grupos devem resolver um problema (cf. abaixo) durante 20 minutos
6. após os 15 minutos, o docente interrompe a tarefa e pede a cada grupo que:
 - a. conte o número de mensagens transmitidas
 - b. conte o número de mensagens enviadas por cada elemento a cada um dos outros
7. com base nessa informação, o grupo deve desenhar a rede de comunicação que caracterizou o seu grupo
8. é, em seguida feita, colectivamente, uma análise das redes de comunicação, assim como do estatuto dos membros do grupo. Os alunos devem desenhar um diagrama das interações, através dos seguintes passos:
 - a. organização dos membros do grupo em centrais e periféricos
 - b. identificação das configurações do grupo e das posições dos membros:
 - “estrelas”
 - “isolados”
 - “pares”
 - “cadeias” ou “cliques”

Objectivos: Análise das redes de comunicação nos pequenos grupos. Técnicas de observação de interações em grupo: observação participante, observação estruturada, sociometria.

Bibliografia:

- Bavelas, A. (1968). Communication patterns in task-oriented groups. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.) *Group dynamics: Research and theory* (pp. 503-511). Londres: Tavistock.
- Moreno, J. L. (Ed.) (1953). *The sociometry reader*. Nova Iorque: Free Press.
- Shaw, M. E. (1964). Communication networks. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 1. Nova Iorque: Academic Press.

Instruções Gerais

O TEMA:

Você faz parte de um grupo de 5 comissários de Segurança do Território, dos Serviços Portugueses de Contra-Espionagem (SPCE). Os SPCE foram informados de que Abu Dedal, dirigente e activista do grupo terrorista GLUP (Grupo Luta Urbana Popular), com uma larga história de atentados bombistas, se encontra em território nacional.

Hoje é o dia 16 de Novembro. É de tarde. Todas as datas se referem ao mês de Novembro deste ano.

O OBJECTIVO:

O problema é reconstituir cronologicamente e o mais exactamente possível, o itinerário de Abu Dedal em Portugal, coligindo todas as informações disponíveis.

Informação fornecida apenas ao Elemento 1

Na sequência de uma rusga efectuada em Matosinhos, Abu Dedal passou as noites de 5 para 6 e de 6 para 7 de Novembro na esquadra da PSP de Matosinhos, tendo sido libertado na manhã do dia 7. Tem também a certeza de que ele se encontrava em Aveiro, na noite de 11 para 12 de Novembro.

Informação fornecida apenas ao Elemento 2

Abu Dedal encontrava-se em Setúbal no dia 3 de Novembro. Acabou igualmente de saber por fonte segura, que Abu Dedal passou a noite de 15 para 16 de Novembro, numa pensão da aldeia de Monte dos Sobreiros, na estrada que liga a Badajoz, a 35 kms de Setúbal e a 78 kms da fronteira espanhola. Deixou Monte dos Sobreiros esta manhã às 9 horas, deslocando-se de bicicleta em direcção à fronteira espanhola.

Informação fornecida apenas ao Elemento 3

Abu Dedal, parece ter sido apercebido em Guimarães no dia 6 de Novembro. Por outro lado, a sua fotografia foi formalmente reconhecida pelo empregado de uma agência de aluguer de automóveis dessa cidade. Conforme demonstra o registro do aluguer, Abu Dedal, portador de documentos falsos, alugou aí um automóvel de dia 10 a dia 13 de Novembro. O empregado da agência viu-o quer no acto do aluguer, quer no acto da entrega do automóvel.

Informação fornecida apenas ao Elemento 4

Abu Dedal passou a fronteira luso-espanhola no dia 3 de Novembro entre Badajoz e Portalegre, deslocando-se numa bicicleta. Por outro lado, encontrava-se em Setúbal no dia 15 de Novembro, ou seja, ontem. Encontrava-se em Lisboa no dia 4 de Novembro, e voltou a ser visto nessa cidade no dia 14 de Novembro.

Informação fornecida apenas ao Elemento 5

Um registo de hotel prova que Abu Dedal dormiu na cidade do Porto na noite de 10 para 11 de Novembro. Nessa cidade, às 11 da manhã de 11 de Novembro, teve um acidente, após o que o automóvel em que viajava ficou em reparação durante 48 horas no Porto.

ACTIVIDADE 17

OBSERVAÇÃO DA ESTRUTURA DE LIDERANÇA NOS PEQUENOS GRUPOS

Nesta actividade,

1. o docente pede 4 voluntários para participarem numa discussão de grupo.
2. os alunos restantes recebem, cada um, uma grelha de observação baseada nas categorias de Bales (1950)⁴⁴, na qual devem anotar as interacções entre os participantes na reunião.
3. o docente coloca em cima da mesa uma folha com um problema (a tarfe do grupo), que os 4 participantes na discussão devem resolver em 10 minutos.
4. o exercício pode ser repetido, com 4 novos voluntários e um novo problema.

Objectivos: Observação de interacções em grupo. Introdução ao estudo da liderança nos grupos.

Tarefa do Grupo

A nave espacial em que vocês viajavam acaba de se despenhar sobre a Lua. Vocês devem alcançar a base lunar que se encontra a 320 Km do local da vossa queda. No entanto, a aterragem foi tão brutal que destruiu a nave e todo o equipamento nela existente, à excepção dos 15 objectos seguintes:

uma caixa de fósforos	um mapa estelar (com constelações lunares)
rações de sobrevivência	uma canoa pneumática de salvação
15 metros de corda	uma bússola magnética
um pára-quedas	20 litros de água
um radiador portátil a energia solar	5 foguetes luminosos e respectiva pistola
uma lata de leite em pó	uma caixa de vitamas
dois reservatórios de oxigénio de 50 Kg cada	um emissor-receptor FM a energia solar
duas metralhadoras	

Ordenem, do mais importante (1) para o menos importante (15), os objectos que consideram necessários, sabendo que, quanto mais objectos tiverem que transportar, mais difícil será o vosso salvamento.

⁴⁴ Bales, R. F. (1950). A set of categories for the analysis of small group interaction. *American Sociological Review*, 15, 257-263.

Grelha de Observação

	A	B	C	D
Mostra solidariedade, ajuda, recompensa os outros				
Alivia a tensão, diz piadas, mostra satisfação				
Concorda, mostra aceitação passiva, compreende				
Sugere, dirige, encoraja a autonomia do outro				
Opina, avalia, analisa, exprime desejos e sentimentos				
Orienta, informa, repete, clarifica, confirma				
Pede orientação, informação, confirmação, repetição				
Pede opinião, avaliação, análise, expressão de sentimentos				
Pede sugestões, directivas, vias possíveis de acção				
Discorda, mostra rejeição passiva, formalismo, não ajuda				

Categorias da Grelha de Observação

Mostra solidariedade, ajuda, recompensa os outros	CENTRAÇÃO NA AFECTIVIDADE
Alivia a tensão, diz piadas, mostra satisfação	(POSITIVA)
Concorda, mostra aceitação passiva, compreende	
Sugere, dirige, encoraja a autonomia do outro	CENTRAÇÃO NA TAREFA
Opina, avalia, analisa, exprime desejos e sentimentos	(ACTIVA)
Orienta, informa, repete, clarifica, confirma	
Pede orientação, informação, confirmação, repetição	CENTRAÇÃO NA TAREFA
Pede opinião, avaliação, análise, expressão de sentimentos	(PASSIVA)
Pede sugestões, directivas, vias possíveis de acção	
Discorda, mostra rejeição passiva, formalismo, não ajuda	CENTRAÇÃO NA AFECTIVIDADE
Mostra tensão, pede ajuda, retira-se do problema	(NEGATIVA)

ACTIVIDADE 18**OSTRACISMO**

Nesta actividade,

1. o docente pede 5 voluntários de entre os alunos: dois “experimentadores” e três participantes
2. o docente pede aos dois “experimentadores” que permaneçam na sala. Os três voluntários restantes devem aguardar no exterior. Os alunos restantes sentam-se em silêncio e têm como instrução de observar a tarefa realizada pelos voluntários.
3. o docente fornece aos experimentadores as instruções sobre o procedimento a seguir (cf. abaixo) incluindo uma folha onde devem colocar duas esferas de borracha de tamanho diferente, assim como uma folha de observação da tarefa a executar pelos três voluntários restantes (nº de vezes que uma bola tirada ao acaso de entre as duas, é bem passada ou cai no passe entre os três outros voluntários). Os “experimentadores” não estão ao corrente do verdadeiro objectivo da tarefa.
4. depois de disporem o material segundo as instruções, os experimentadores pedem aos outros voluntários que entrem, e que se sentem numa cadeira pré-estabelecida, e dão, a cada um, uma folha de instruções.
5. dois dos voluntários são “cúmplices” e a sua tarefa consiste apenas em não passar a bola ao terceiro voluntário, que não está ao corrente desse facto. Este (“participante ingénuo”), recebe apenas como instruções que se trata de passar a bola e de a receber o maior número possível de vezes, sem a deixar cair.
6. Após duas tentativas, os “Cúmplices” deixam de passar a bola ao voluntário, até ao final da tarefa, que dura 5 minutos.
7. A tarefa é gravada em vídeo.
8. Após o fim da tarefa, o docente explica o seu verdadeiro objectivo e convida o participante ingénuo, em primeiro lugar, e em seguida os restantes alunos, a pronunciarem-se sobre a situação.

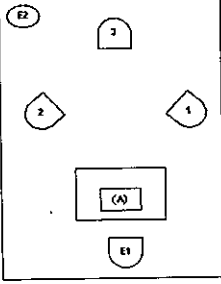
Objectivos:

1. Aprendizagem e vivência dos processos envolvidos na construção de um cenário experimental
2. Discussão acerca do “realismo mundano” das situações laboratoriais.
3. Discussão sobre diversas situações de marginalização e suas causas e efeitos psicossociais.

(1) Material Fornecido aos "Experimentadores"

Produtividade Grupal  BOLA 1  BOLA 2  	FOLHA DE CODIFICAÇÃO <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <tr> <td style="width: 20%; padding: 5px;">ACERTOS</td> <td style="width: 80%; height: 20px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">ERROS</td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> </table>	ACERTOS		ERROS	
ACERTOS					
ERROS					

(2) Instruções Fornecidas aos "Experimentadores"

leiam com atenção. Se não tiverem percebido EXACTAMENTE o que devem fazer no decurso deste estudo experimental, voltem a ler as instruções tantas vezes quantas as necessárias. Vocês vão desempenhar o papel de EXPERIMENTADORES no estudo que vamos realizar na sala. Este estudo envolve uma manipulação experimental que, como é evidente, os colegas que nele vão participar (os Sujeitos) NÃO CONHECEM. APARATO EXPERIMENTAL  Na figura ao lado está representada a disposição dos lugares ocupados pelos intervenientes no estudo (Experimentadores E1 e E2 e Participantes 1, 2, e 3). O QUE VÃO TER DE FAZER OS EXPERIMENTADORES? Em primeiro lugar, devem colocar o material experimental que falta em ordem: 1. colocar sobre a mesa a folha que diz "Produtividade Grupal". Essa folha deve ficar voltada para os participantes, de tal forma que eles possam ler claramente as palavras "bola 1" e "bola 2" (ou seja, de pernas para o ar em relação ao Experimentador	1. PEDIR AOS PARTICIPANTES QUE LEIAM ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES ATÉ TEREM A CERTEZA DE QUE COMPREENDERAM PERFEITAMENTE O QUE DEVEM FAZER. 2. AVISÁ-LOS DE QUE NÃO VÃO DAR MAIS ESCLARECIMENTOS DO QUE OS QUE ESTÃO NAS FOLHAS, DADO QUE AS INSTRUÇÕES SÃO COMPLETAS E CLARAS (se um participante quiser pedir esclarecimentos, E2 deve dizer-lhe para ler de novo as instruções, até perceber tudo perfeitamente). 4. Decorrido o tempo suficiente E2 deve: 1. PERGUNTAR A UM PARTICIPANTE DE CADA VEZ SE COMPREENDEU BEM AS INSTRUÇÕES (se a resposta for negativa, pedir a esse participante para voltar a ler). 2. QUANDO TODOS OS PARTICIPANTES TIVEREM PERCEBIDO AS INSTRUÇÕES ESCRITAS DIZER ENTÃO QUE SE VAI DAR INÍCIO AO ESTUDO. EXPERIMENTADOR E1: 1. O experimentador E1 deve então dar a BOLA 1 ao MEMBRO 1, sentar-se no seu lugar, preparar-se para preencher a FOLHA DE CODIFICAÇÃO e, quando tudo estiver pronto, dar o sinal de início da tarefa ("Podem começar.") 2. O experimentador E1 deve preencher a folha de codificação fazendo: a. um risco na linha "ACERTOS" por cada vez que um membro apanhar a bola sem a deixar cair; b. e um risco na linha "ERROS" cada vez que a bola cair ao chão. EXPERIMENTADOR E2 a. Deve contar com um relógio cinco minutos desde que o E1 deu o sinal de início. Ao fim dos cinco minutos E2 deve dar o sinal de fim da tarefa ("Terminou a tarefa") e dizer para tomarem um lugar junto dos colegas que já estavam na sala. b. De cada vez que a bola cair, E2 deve o mais rapidamente possível, apanhá-la, entregá-la ao membro que a tinha passado e dizer "Podem continuar".
---	---

(3) Instruções Fornecidas aos "Cúmplices"

**MEMBRO 1
INSTRUÇÕES**

Você é o **MEMBRO 1** deste grupo de 3 pessoas.

ATENÇÃO:

O **MEMBRO 2** NÃO ESTÁ AO CORRENTE DESTAS INSTRUÇÕES. APENAS VOCÊ E O **MEMBRO 3** É QUE VÃO SER POSTOS AO CORRENTE DO QUE SE PRETENDE. OU SEJA, VOCÊS DESEMPENHAM O PAPEL DE COMPARSAS.

O EXPERIMENTADOR VAI-LHE DAR UMA BOLA QUE VOCÊ DEVE PASSAR AO **MEMBRO 2**. ESTE IRÁ PASSAR A BOLA AO **MEMBRO 3** QUE, POR SEU LADO, LHA PASSARÁ A SI. ESTE CICLO VAI REPETIR-SE 3 VEZES.

QUANDO RECEBER A BOLA PELA TERCEIRA VEZ DO **MEMBRO 3**, DEVE INTERROMPER O CICLO E PASSÁ-LA DE NOVO AO **MEMBRO 3**.

A PARTIR DESTE MOMENTO NUNCA MAIS VOCÊ E O **MEMBRO 3** PASSAM A BOLA AO **MEMBRO 2** QUE, ASSIM, FICARÁ FORA DO JOGO.

COMPORTE-SE SEMPRE DE FORMA NORMAL. CONSERVE SEMPRE A MESMA EXPRESSÃO, E NEM SEQUEER OLHE PARA O **MEMBRO 2**, INDEPENDENTEMENTE DAS REAÇÕES DELE.

SE DEIXAR CAIR A BOLA, NÃO SE LEVANTE. O EXPERIMENTADOR APANHA-A E DÁ-A AO **MEMBRO 3** QUE LHA VOLTARÁ A PASSAR.

NÃO SE ESQUEÇA. A PARTIR DA TERCEIRA VEZ, DEVE PASSAR SEMPRE A BOLA AO **MEMBRO 3**. ESTE, ESTÁ AO CORRENTE DESTAS INSTRUÇÕES QUE SÃO EXACTAMENTE IGUAIS A ESTAS.

O **MEMBRO 2** NÃO SABE O QUE SE VAI PASSAR E ESPERA QUE LHE PASSEM A BOLA NA SUA VEZ, O QUE NÃO VAI ACONTECER DA TERCEIRA VEZ EM DIANTE.

NÃO SE ESQUEÇA, COMPORTE-SE COM TODA A NATURALIDADE. A PARTIR DA TERCEIRA VEZ, FAÇA DE CONTA QUE O MEMBRO 2 NÃO EXISTE.

SE NÃO TIVER PERCEBIDO ALGUMA COISA, TORNE A LER ESTAS INSTRUÇÕES. CERTIFIQUE-SE DE QUE PERCEBEU PERFEITAMENTE O QUE TEM DE FAZER. NUNCA PODE FALAR, NEM COM OS OUTROS MEMBROS NEM COM OS EXPERIMENTADORES.

Você é o **MEMBRO 3** deste grupo de 3 pessoas.

ATENÇÃO:

O **MEMBRO 2** NÃO ESTÁ AO CORRENTE DESTAS INSTRUÇÕES. APENAS VOCÊ E O **MEMBRO 1** É QUE VÃO SER POSTOS AO CORRENTE DO QUE SE PRETENDE. OU SEJA, VOCÊS DESEMPENHAM O PAPEL DE COMPARSAS.

O EXPERIMENTADOR VAI DAR UMA BOLA AO **MEMBRO 1**, QUE A PASSARÁ AO **MEMBRO 2**. ESTE VAI PASSAR-LHE A BOLA A SI. VOCÊ DEVE PASSÁ-LA AO **MEMBRO 1**. ESTE CICLO VAI REPETIR-SE 3 VEZES.

QUANDO RECEBER A BOLA PELA TERCEIRA VEZ, O **MEMBRO 1** VAI INTERROMPER O CICLO E PASSÁ-LA DE NOVO A SI.

A PARTIR DESTE MOMENTO NUNCA MAIS VOCÊ E O **MEMBRO 1** PASSAM A BOLA AO **MEMBRO 2** QUE, ASSIM, FICARÁ FORA DO JOGO.

COMPORTE-SE SEMPRE DE FORMA NORMAL. CONSERVE SEMPRE A MESMA EXPRESSÃO, E NEM SEQUEER OLHE PARA O **MEMBRO 2**, INDEPENDENTEMENTE DAS REAÇÕES DELE.

SE DEIXAR CAIR A BOLA, NÃO SE LEVANTE. O EXPERIMENTADOR APANHA-A E DÁ-A AO **MEMBRO 1** QUE LHA VOLTARÁ A PASSAR.

NÃO SE ESQUEÇA. A PARTIR DA TERCEIRA VEZ, DEVE PASSAR SEMPRE A BOLA AO **MEMBRO 1**. ESTE, ESTÁ AO CORRENTE DESTAS INSTRUÇÕES QUE SÃO EXACTAMENTE IGUAIS A ESTAS.

O **MEMBRO 2** NÃO SABE O QUE SE VAI PASSAR E ESPERA QUE LHE PASSEM A BOLA NA SUA VEZ, O QUE NÃO VAI ACONTECER DA TERCEIRA VEZ EM DIANTE.

NÃO SE ESQUEÇA, COMPORTE-SE COM TODA A NATURALIDADE. A PARTIR DA TERCEIRA VEZ, FAÇA DE CONTA QUE O MEMBRO 2 NÃO EXISTE.

SE NÃO TIVER PERCEBIDO ALGUMA COISA, TORNE A LER ESTAS INSTRUÇÕES. CERTIFIQUE-SE DE QUE PERCEBEU PERFEITAMENTE O QUE TEM DE FAZER. NUNCA PODE FALAR, NEM COM OS OUTROS MEMBROS NEM COM OS EXPERIMENTADORES.

UM DOS EXPERIMENTADORES AVISAR-VOS-Á QUANDO A TAREFA ESTIVER TERMINADA

(4) Instruções Fornecidas ao Participante "Ingénuo"

**MEMBRO 2
INSTRUÇÕES**

Você é o **MEMBRO 2** deste grupo de 3 pessoas.

ATENÇÃO:

ESTAS INSTRUÇÕES SÃO IGUAIS PARA TODOS. ELAS SÃO DADAS POR ESCRITO APENAS PARA QUE SEM INTERFERÊNCIAS NA COMPREENSÃO DA TAREFA, TODOS COMPREENDAM IGUALMENTE O QUE SE PRETENDE NO SEU PAPEL DE MEMBROS.

O EXPERIMENTADOR VAI DAR UMA BOLA AO MEMBRO 1 QUE LHA VAI PASSAR A SI. VOCÊ DEVE PASSAR A BOLA AO MEMBRO 3 E ESTE VAI PASSÁ-LA AO MEMBRO 1, E ASSIM SUCESSIVAMENTE.

O OBJECTIVO É PASSAR A BOLA O MAIOR NÚMERO DE VEZES POSSÍVEL SEM QUE ELA CAIA AO CHÃO.

CONCENTRE-SE BEM NA TAREFA E TENDE PASSAR A BOLA O MELHOR E O MAIS RÁPIDO POSSÍVEL. TENDE NUNCA A DEIXAR CAIR.

VAMOS CONTAR O NÚMERO DE VEZES QUE VOCÊS TÊM SUCESSO NA PASSAGEM DA BOLA.

A TAREFA DEVE SER REALIZADA EM SILÊNCIO.

SE DEIXAR CAIR A BOLA, NÃO SE LEVANTE. O EXPERIMENTADOR APANHA-A E DÁ-A AO **MEMBRO 3** QUE LHA VOLTARÁ A PASSAR.

SE NÃO TIVER PERCEBIDO ALGUMA COISA, TORNE A LER ESTAS INSTRUÇÕES. CERTIFIQUE-SE DE QUE PERCEBEU PERFEITAMENTE O QUE TEM DE FAZER.

NUNCA PODE FALAR, NEM COM OS OUTROS MEMBROS NEM COM OS EXPERIMENTADORES.

UM DOS EXPERIMENTADORES AVISAR-VOS-Á QUANDO A TAREFA ESTIVER TERMINADA



ACTIVIDADE 19

REACÇÕES AO DESVIO NOS PEQUENOS GRUPOS

Nesta actividade,

1. no início da aula, o docente pede aos alunos que leiam individualmente o texto apresentado abaixo e que, em seguida, indiquem, de entre as personagens, quais as que consideram como mais culpada e como menos culpada do sucedido. Os alunos devem identificar-se na folha de resposta, que entregam imediatamente ao docente.
2. durante o intervalo da aula, o docente escolhe 6 alunos que tenham dado respostas idênticas.
3. na segunda metade da aula, o docente pede a esses seis alunos (como se tivessem sido escolhidos ao acaso) que discutam entre si acerca do caso.
4. os restantes alunos dispõem de uma folha de observação das interacções, onde devem anotar a frequência de interacções entre cada par de participantes na discussão.
5. os participantes na discussão recebem, cada um, uma folha de instruções. Nessa folha, três participantes são instruídos para se comportarem, respectivamente, como os “cúmplices” modal, reintegrado (slider), e desviante, do estudo de Schachter (1951). Os restantes (participantes “ingénuos”), recebem uma instrução neutra que lhes pede apenas que defendam a sua opinião.
6. no início da discussão, o docente faz uma “volta à mesa”, começando pelos participantes ingénuos, depois pelo cúmplice modal, pelo cúmplice reintegrado e, pelo cúmplice desviante. A discussão prossegue durante 10 minutos.

A ESPOSA INFIEL

No seu número de Março de 1965, a revista francesa “ELLE” publicava uma pequena história que provocou alguma controvérsia. Eis a história.

Uma jovem **esposa**, negligenciada por um **marido** demasiado ocupado pelo seu trabalho, deixa-se seduzir e passa a noite em casa do seu **sedutor**, numa casa situada do outro lado do rio. No dia seguinte de madrugada, para chegar a casa antes do regresso do marido que voltaria de uma viagem, ela deve atravessar a ponte. Mas um **louco** impede-lhe a passagem, com ar ameaçador. Corre, então, a casa do **barqueiro** que lhe pede o preço da passagem. Ela não traz dinheiro. Explica a situação e suplica ao barqueiro que a atravesse no seu barco. O barqueiro recusa trabalhar sem ser pago. A jovem vai pedir o dinheiro ao sedutor, que recusa sem dar explicações. Corre, então, a casa de um **amigo** solteiro que vive do mesmo lado do rio e que sente por ela, desde há muito tempo, uma atracção à qual ela jamais cederá. Depois de lhe contar o caso e de lhe pedir dinheiro, a jovem sujeita-se a nova recusa: o amigo mostra-se desiludido com a conduta dela. Após uma nova e vã tentativa junto do barqueiro, a jovem decide então atravessar a ponte. O louco mata-a.

De entre os 6 personagens (por ordem de entrada na história: a jovem, o marido, o louco, o barqueiro, o amante, e o amigo), qual é o MAIS RESPONSÁVEL neste caso de homicídio? É o MENOS RESPONSÁVEL?

O mais responsável _____

O menos responsável _____

IDENTIFICAÇÃO: (Nome): _____

Instruções para o cúmplice modal

O exercício anterior serviu apenas para o exercício que se vai seguir. Os colegas do grupo de discussão que se vai formar consideram que o personagem mais responsável é _____, e que o menos responsável é _____.

Na discussão que vai decorrer, eles vão descobrir que estão de acordo neste ponto.

Na sua vez de falar, V. dirá que concorda totalmente com os dois primeiros.

MANTENHA ESTE PONTO DE VISTA SEMPRE. Não se preocupe em argumentar muito, mas arranje alguns argumentos para que a sua posição seja justificada.

Durante toda a discussão, só fale se fôr directamente interpelado. Se deixarem de falar consigo, não se importe.

Instruções para o cúmplice desviante

O exercício anterior serviu apenas para o exercício que se vai seguir. Os colegas do grupo de discussão que se vai formar consideram que o personagem mais responsável é _____, e que o menos responsável é _____.

Na discussão que vai decorrer, eles vão todos descobrir que estão de acordo neste ponto.

Na sua vez de falar, V. dirá que está em total desacordo e que, para si, o mais responsável é _____ e o menos responsável é _____.

MANTENHA ESTE PONTO DE VISTA SEMPRE. Não se preocupe em argumentar muito, mas arranje alguns argumentos para que a sua posição seja justificada.

Durante toda a discussão, só fale se fôr directamente interpelado. Se deixarem de falar consigo, não se importe.

Instruções para o cúmplice reintegrado

O exercício anterior serviu apenas para o exercício que se vai seguir. Os colegas do grupo de discussão que se vai formar consideram que o personagem mais responsável é _____, e que o menos responsável é _____.

Na discussão que vai decorrer, eles vão todos descobrir que estão de acordo neste ponto.

Na sua vez de falar, dirá que está em total desacordo e que, para si, o mais responsável é _____ e o menos responsável é _____.

MANTENHA ESTE PONTO DE VISTA ATÉ TER SIDO DIRECTAMENTE INTERPELADO 2 VEZES. Não se preocupe em argumentar muito, mas arranje alguns argumentos para que a sua posição seja justificada.

EM RESPOSTA À TERCEIRA E QUARTA INTERPELAÇÃO QUE LHE FIZEREM, COMECE A LEVANTAR DUVIDAS EM RELAÇÃO A SUA OPINIÃO ANTERIOR.

EM RESPOSTA À QUINTA E À SEXTA INTERPELAÇÃO MUDE DE OPINIÃO, ATÉ DIZER QUE SE TINHA ENGANADO E QUE, DE FACTO, CONCORDA COM A MAIORIA DOS COLEGAS.

Durante toda a discussão, só fale se fôr directamente interpelado, excepto após a sexta interpelação, em que vincará claramente que está de acordo com a maioria. Se deixarem de falar consigo, não se importe.

Instruções para os participantes ingênuos

O exercício anterior serviu apenas para conhecer as opiniões dos seus colegas e para o exercício que se vai seguir. A maioria dos colegas do grupo de discussão que se vai formar consideram que _____ é responsável pelo sucedido, e consideram que o menos responsável é _____.

No entanto, nem todos pensam desta maneira, e o objectivo é chegar a um acordo quanto a este ponto.

Na sua vez de falar, dirá qual é a sua opinião quanto a quem é o personagem mais responsável e o menos responsável.

A partir daí, procure participar o melhor possível para que se chegue a um acordo.

Durante toda a discussão, pode interpelar qualquer dos membros do grupo de trabalho quando o desejar.

Folha de Codificação para os Observadores

De cada vez que um membro do grupo tiver interpelado outro, assinale uma cruz na célula correspondente.

EMISSOR	RECEPTOR					
	1	2	3	4	5	6
1	☒	☐	☐	☐	☐	☐
2	☐	☒	☐	☐	☐	☐
3	☐	☐	☒	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐	☒	☐	☐
5	☐	☐	☐	☐	☒	☐
6	☐	☐	☐	☐	☐	☒

Objectivos: Replicação parcial do estudo de Schachter (1951)⁴⁵. Discussão das condições geradoras de reacções ao desvio dentro dos grupos

⁴⁵ Schachter, S. (1951). Deviation, rejection and communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 190-207.

Referências

- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. Nova Iorque: Harper.
- Aebischer, V. & Oberlé, D. (1990). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris: Dunod.
- Allport, F. H. (1924). *Social psychology*. Boston: Houghton-Mifflin
- Allport, F. H. (1937). Toward a science of public opinion. *Public Opinion Quarterly*, 1, 7-23.
- Allport, G. W. (1954/1979). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1985). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology, Vol. 1*. Nova Iorque: Random House.
- Allport, G. W. & Postman, L. J. (1945). The basic psychology of rumour. *Transactions of the New York Academy of Sciences*, 8, 61-81.
- Ainsworth, M. D., Bell, S. M. & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: "socialisation" as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. Richards (Ed.) *The integration of a child into a social world*. Londres: Cambridge University press.
- American Psychological Association (1983). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Aronson, E. (1995). *The social animal* (7ª edição). Nova Iorque: Freeman.
- Aronson, E. & Pratkanis, A. R. (1993). Introduction: what is social psychology? In E. Aronson & A. R. Pratkanis (Eds.) *Social psychology, Vol. 1*. Nova Iorque: New York University Press.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Brewer, M. B. (1998). Experimentation in social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *Handbook of social psychology, Vol. 1*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments. In H. Guetzkow (Ed.) *Groups, leadership and men*. Pittsburgh: Carnegie Press.
- Asch, S. E. (1952). *Social psychology*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Archer, D. (1985). Social deviance. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology, Vol. 2*. Nova Iorque: Random House.
- Bakunine, M. A. (1873/1976). *Dictature et anarchie*. Paris: Editions Champ Libre.

- Bales, R. F. (1958). Task roles and social roles in problem-solving groups. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb & E. L. Hartley (Eds.) *Readings in social psychology*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Baron, R. S., Kerr, N. & Miller, N. (1992). *Group process, group decision, group action*. Monterey, Ca: Brooks/Cole.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bavelas, A. (1968). Communication patterns in task-oriented groups. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.) *Group dynamics: research and theory*. Londres: Tavistock.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders*. Nova Iorque: Free Press.
- Berscheid, E. (1985). Interpersonal attraction. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology, Vol. 2*. Nova Iorque: Random House.
- Billig, M. (1976). *Social psychology and intergroup relations*. Londres: Academic Press.
- Blumer, H. (1937/1969). *Symbolic interactionism*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boudon, R., Besnard, Ph., Cherkaoui, M. & Lécuyer, B.-P. (1990). *Dicionário de sociologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Bourdieu, P. (1997). *Language and symbolic power*. Oxford: Blackwell.
- Breakwell, G. (1986). *Coping with threatened identities*. Londres: Methuen.
- Brewer, M. B. & Brown, R. J. (1998). Intergroup relations. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *Handbook of social psychology, Vol. 1*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Brewster Smith, M. (1947). The personal setting of public opinions: a study of attitudes toward Russia. *Public Opinion Quarterly*, 111, 507-523.
- Brown, R. (1988). *Group processes: dynamics within and between groups*. Oxford: Blackwell.
- Bruner, J. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64, 123-152.
- Bruner, J. (1958). Social psychology and perception. In E. MacCoby, T. Newcomb & E. Hartley (Eds.) *Readings in social psychology*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.
- Bruner, J. & Goodman, C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44.
- Bruner, J. & Korchin, S. J. (1946). The boss and the vote: a case study in city politics. *Public Opinion Quarterly*, 10, 1-23.
- Bruner, J. & Postman, L. (1947). Emotional selectivity in perception and reaction. *Journal of Personality*, 16, 69-77.

- Bruner, J. & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology*, Vol. 2. Nova Iorque: Addison-Wesley.
- Buss, D. M. & Kenrick, D. T. (1998). Evolutionary social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology*, Vol. 1. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Campbell, D. T. & Russo, M. J. (1999). *Social experimentation*. Londres: Sage.
- Cartwright, D. (1949). Some principles of mass communication: Selected findings of research on the sale of United States war bonds. *Human Relations*, 2, 253-267.
- Cartwright, D. (1979). Contemporary social psychology in historical perspective. *Social Psychology Quarterly*, 42, 82-93.
- Cartwright, D. & Zander, A. (1968). *Group dynamics: research and theory*. Londres: Tavistock.
- Cattell, R. B. (1966). Psychological theory and scientific method. In R. B. Cattell (Ed.) *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally & Co.
- Cattell, R. B. (1988). Psychological theory and scientific method. In J. R. Nesselroade & R. B. Cattell (Eds.) *Handbook of multivariate experimental psychology*. Nova Iorque: Plenum Press.
- Cicourel, A. (1979). *La sociologie cognitive*. Paris: PUF.
- Clark, H. H. (1985). Language use and language users. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of Social Psychology*, Vol. 1. Nova Iorque: Random House.
- Clark, H. & Carlson, T. (1982). Speech acts and hearers' beliefs. In N. Smith (Ed.) *Mutual knowledge*. Londres: Academic Press.
- Codol, J.-P. (1984). On the system of representations in artificial social situations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comte, A. (1842/1908). *Cours de philosophie positive*. Paris: Schleicher.
- Collier, G., Minton, H. L. & Reynolds, G. (1991). *Currents of thought in American social psychology*. Londres: Oxford University Press.
- Cuin, C.-H. & Gresle, F. (1996a). *Histoire de la sociologie: 1. Avant 1918*. Paris: La Découverte.
- Curtis, J. H. (1960). *Social psychology*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Darley, J. M. & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.
- Darwin, C. (1891). *La descendance de l'Homme*. Paris: C. Reinwald & Cie.

- Dewey, J. (1917). The need for social psychology. *Psychological Review*, 24, 266-277.
- Di Giacomo, J. P. (1996). *Emergence et développement de la psychologie sociale*. Lille: Université Charles de Gaulle (Lille 3). *Manuscrito não-publicado*.
- Doise, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles: DeBoeck.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1994). Relations sociales et régulations cognitives. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris: Nathan.
- Doise, W., Deschamps, J.-C. & Mugny, G. (1991). *Psychologie sociale expérimentale*. Paris: Armand Collin.
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: InterEditions.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Doob, L. W. (1950). Goebbels' principles of propaganda. *Public Opinion Quarterly*, 14, 419-442.
- Durkheim, E. (1898/1967). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale (In: Sociologie et philosophie)*. Paris: PUF.
- Durkheim, E. (1897). *Le suicide*. Paris: P.U.F.
- Durkheim, E. (1893/1984). *A divisão do trabalho social*. Lisboa: Editorial Presença.
- Emler, N. (1990). A social psychology of reputation. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.) *European Review of Social Psychology*, Vol. 1. Chichester: Wiley.
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: the collective management of reputation*. Oxford: Blackwell.
- Farr, R. (1983). Wilhelm Wundt (1832-1920) and the origins of psychology as an experimental and social science. *British Journal of Social Psychology*, 22, 289-301.
- Farr, R. M. (1994). Representações sociais: a teoria e sua história. In S. Jovchelovitch & P. Guareschi (Eds.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Farr, R. M. (1996). *The roots of modern social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Festinger, L. (1953). Laboratory experiments. In L. Festinger & D. Katz (Eds.) *Research methods in the behavioral sciences*. Nova Iorque: Dryden.

- Festinger, L. (1989). Looking backward. In S. Schachter & M. Gazzaniga (Eds.) *Extending psychological frontiers: selected works of Leon Festinger*. Nova Iorque: Russell Sage Foundation.
- Festinger, L, Schachter, S. & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups: a study of human factors in housing*. Nova Iorque: Harper.
- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Forsyth, D. R. (1990). *Group dynamics*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Freud, S. (1913/1938) Totem and taboo. In A. A. Brill (Ed.) *The basic writings of Sigmund Freud*. Nova Iorque: Random House.
- Freud, S. (1921/1970). *Psychologie collective et analyse du moi*. Paris: Payot.
- Freud, S. (1929/1971). *Malaise dans la civilisation*. Paris: Payot.
- Funder, D. C. (1987). Errors and mistakes: evaluating the accuracy of social judgment. *Psychological Bulletin*, 101, 75-90.
- Galloti, K. M. (1989). Approaches to studying formal and everyday reasoning. *Psychological Bulletin*, 105, 331-351.
- Geen, R. G. (1995). History of social psychology. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.) *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 309-320.
- Gergen, K. J. (1981). *Towards transformation in social knowledge*. Nova Iorque: Springer-Verlag.
- Gergen, K. J. & Gergen, M. M. (1986). *Social psychology*. Nova Iorque: Springer-Verlag.
- Gilbert, D. T. & Malone, P.S. (1995). The correspondence bias. *Psychological Bulletin*, 117, 21-38.
- Giles, H. (1978). Linguistic differentiation in ethnic groups. In H. Tajfel (Ed.) *Differentiation between social groups*. Londres: Academic Press.
- Giles, H. & Johnson, P. (1981). The role of language in ethnic group relations. In J. Turner & H. Giles (Eds.) *Intergroup behaviour*. Oxford: Blackwell.
- Gouveia Pereira, O. (1993). A emergência do paradigma americano. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia Social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Gould, S. J. (1983). *La mal-mesure de l'Homme*. Paris: Ramsay.
- Graham, S. (1992). Most of the subjects were White and middle class: trends in published research on Africam Americans in selected APA journals, 1970-1989. *American Psychologist*, 47, 629-639.

- Gregersen, F. (1979). Relationships between social class and language usage. In J. Mey (Ed.) *Pragmalinguistics: theory and practice*. Haia: Mouton.
- Griffin, D. W. & Ross, L. (1991). Subjective construal, social inference, and human misunderstanding. In M. P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 24*. Nova Iorque: Academic Press.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Mardaga.
- Harlow, H. F. & Harlow, M. K. (1965). The affectional systems. In A. M. Sclier, H. F. Harlow & F. Stollnitz (Eds.) *Behavior of nonhuman primates, Vol. 2*. Nova Iorque: Academic Press.
- Harré, R. (1979). *On social being*. Oxford: Blackwell.
- Harré, R. & Secord, P. (1972). *The explanation of social behavior*. Oxford: Blackwell.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Nova Iorque: Wiley.
- Helmreich, R. L. (1984) Applied social psychology: The unfulfilled promise. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1, 548-560.
- Hetherington, E. M. & Parke, R. D. (1975). *Child psychology: A contemporary viewpoint*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (Ed.) *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse.
- Hewstone, M. & Manstead, A. S. R. (1995) Social psychology. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.) *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly-Hills, Ca: Sage.
- Hogg, M. A. (1996). Intragroup processes, group structure and social identity. In W. P. Robinson (Ed.) *Social group and identities: developing the legacy of Henri Tajfel*. Bodmin: Hartnolls, Ltd.
- Hogg, M. A. (2000). Social categorization and group behavior. In M. A. Hogg & R. S. Tindale (Eds.) *Blackwell handbook of social psychology: group processes*. Oxford: Blackwell.
- Hogg, M. A. & Abrams, D. (1988). *Social identifications: a social psychology of intergroup relations and group processes*. Londres: Routledge.
- Hogg, M. A. & Abrams, D. (1999). Social identity and social cognition: historical background and current trends. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.) *Social identity and social cognition*. Oxford: Blackwell.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (1998). *Social Psychology*. Londres: Prentice-Hall.

- Hovland, C. I., Janis, I. L. & Kelley, H. H. (1953). *Communication and persuasion*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hovland, C. I., Lumsdaine, A. A. & Sheffield, F. D. (1949). *Experiments on mass communication*. Nova Iorque: Wiley.
- Howitt, D., Billig, M., Cramer, D., Edwards, D., Kniveton, B., Potter, J. & Ridley, A. (1989). *Social psychology: conflicts and continuities*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ibañez, T. (1992). La "tensión esencial" de la psicología social. In D. Páez, J. Valencia, J. F. Morales, B. Sarabia & N. Ursua (Eds.) *Teoría y método en psicología social*. Barcelona: Anthropos.
- Israel, J. & Tajfel, H. (Eds.) (1972). *The context of social psychology: a critical assessment*. Londres: Academic Press.
- Janis, I. L., Lumsdaine, A. A. & Gladstone, A. I. (1951). Effects of preparatory communications on reactions to a subsequent mass event. *Public Opinion Quarterly*, 15, 488-518.
- Jodelet, D. (1986). Fou et folie dans un milieu rural français. In W. Doise & A. Palmonari (Eds.) *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Jones, E. E. (1998). Major developments in five decades of social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *Handbook of social psychology, Vol. 1*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Jones, E. E. & Gerard, H. B. (1967). *Foundations of social psychology*. Nova Iorque: Wiley.
- Judd, C. M. & Kenny, D. A. (1981). *Estimating the effects of social interventions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kardiner, A. (1939). *The individual and his society*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- Karsenti, B. (1996). Présentation. *Emile Durkheim: Sociologie et philosophie*. Paris: Quadrige/PUF.
- Kiesler, S. B. (1978). *Interpersonal processes in groups and organizations*. Arlington Heights, Ill: AHM Publishing Corporation.
- Kinder, D. R. (1998). Opinion and action in the realm of politics. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *Handbook of social psychology, Vol. 2*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Kitzinger, C. (1990). The rhetoric of pseudoscience. In I. Parker & J. Shotter (Eds.) *Deconstructing social psychology*. Londres: Routledge.

- Krauss, R. M. & Chiu, C.-Y. (1998). Language and social behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *Handbook of social psychology*, Vol. 2. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolution*. Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Latané, B., Williams, K. D. & Harkins, S. G. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822-832.
- Le Bon, G. (1879/1927). *Lois psychologiques de l'évolution des peuples*. Paris: Félix Alcan.
- Le Bon, G. (1895/1916). *Psychologie des foules*. Paris: Félix Alcan.
- Leahey, T. H. (1987). *A history of psychology: main currents in psychological thought*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lemaine, G. & Matalon, B. (1985). *Hommes supérieurs, hommes inférieurs? La controverse sur l'hérédité de l'intelligence*. Paris: Armand Collin.
- Levine, J. M. (1989). Reactions to opinion deviance in small groups. In P. B. Paulus (Ed.) *Psychology of group influence*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Levine, J. M. & Moreland, R. (1994). Group socialization: theory and research. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.) *European Review of Social Psychology*, Vol. 5. Chichester: Wiley.
- Levine, J. M. & Resnick, L. B. (1993). Social foundations of cognition. *Annual Review of Psychology*, 44, 585-612.
- Levine, J. M. & Thompson, L. (1996). Conflict in groups. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.) *Social psychology: handbook of basic principles*. Nova Iorque: The Guilford Press.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Nova Iorque: Harper.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lewin, M. (1977). Kurt Lewin's view of social psychology: the crisis of 1977 and the crisis of 1927. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 159-172.
- Leyens, J.-Ph. (1987). *Teoria da personalidade na dinâmica social*. Lisboa: Verbo.
- Leyens, J.-Ph., Aspel, S. & Marques, J. (1987). Cognition sociale et pratiques psychologiques. In J. L. Beauvois, R. V. Joulé & J. M. Monteil (Eds.) *Perspectives cognitives et conduites sociales (Vol 1): Theories implicites et conflits cognitives*. Cousset: Delval.

- Linton, R. (1945). *The cultural background of personality*. Nova Iorque: Appleton-Century Crofts.
- Lipset, S. M. (1953). Opinion formation in a crisis situation. *Public Opinion Quarterly*, 17, 20-46.
- Loventhal, L. & Guterman, N. (1948). Portrait of the American agitator. *Public Opinion Quarterly*, 12, 417-429.
- Markus, H. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Markus, H. & Zajonc, R. B. (1985). The cognitive perspective in social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology*, Vol. 1. Nova Iorque: Random House.
- Marques, J. M. (1994). Psicologia social aplicada. *Relatório da disciplina apresentado ao concurso para Professor Associado*. Universidade do Porto.
- Marques, J. M. (1999a). Catégorisation sociale. In H. Bloch, R. Chemama, E. Dépret, A. Gallo, P. Leconte, J.-F. Le Ny, J. Postel & M. Reuchlin (Eds.) *Grand Dictionnaire de la Psychologie*. Paris: Larousse.
- Marques, J. M., Abrams, D., Paez, D. & Hogg, M. A. (no prelo). Social categorization, social identification, and rejection of deviant group members. In M. A. Hogg & R. S. Tindale (Eds.) *Blackwell handbook of social psychology*, Vol. 3 (Group processes). Oxford: Blackwell.
- Marques, J. M., Paez, D. & Abrams, D. (1998). Social identity and intragroup differentiation as subjective social control. In S. Worchel, J. F. Morales, D. Paez & J.-C. Deschamps (Eds.) *Social Identity: international perspectives*. Nova Iorque: Sage.
- McDougall, W. (1908/1967). *Social psychology: an introduction*. Londres: Morrison & Gibb.
- McDougall, W. (1921/1973). *The group mind: a sketch of the principles of collective psychology with some attempt to apply them to the interpretation of national life and character*. Nova Iorque: Arno Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, Ill: The University of Chicago Press.
- Medin, D. L. & Ortony, A. (1989). Psychological essentialism. In S. Vosnaidu & A. Ortony (Eds.) *Similarity and analogical reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority*. Londres: Tavistock.
- Milgram, S. (1992). *The individual in a social world: essays and experiments*. Nova Iorque: McGraw-Hill.

- Miller, N. E. & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, Conn: Yale University Press.
- Miranda Santos, A. (1993). Os primórdios de uma disciplina - curso e percurso. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia Social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. Nova Iorque: Willey.
- Mook, D. L. (1982). *Psychological research: strategy and tactics*. Nova Iorque: Harper and Row.
- Moreland, R. L., Hogg, M. A. & Hains, S. C. (1994). Back to the future: social psychological research on groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 30, 527-555.
- Moscovici, S. (1961/1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF
- Moscovici, S. (1972). Society and theory in social psychology. In J. Israel & H. Tajfel (Eds.) *The context of social psychology: a critical assessment*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. In J. P. Forgas (Ed.) *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. Londres: Academic Press.
- Moscovici, S. (1982). The coming era of social representations. In J.P. Codol & J.-Ph. Leyens (Eds.) *Cognitive analysis of social behavior*. Londres: Nijhoff.
- Moscovici, S. (1984). Le domaine de la psychologie sociale. In S. Moscovici (Ed) *Psychologie Sociale*, Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1985). Social influence and conformity. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology, Vol. 2*. Nova Iorque: Random House.
- Moscovici, S. (1993). *The invention of society*. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S. (1995). L'influence sociale: deux épistémologies. In G. Mugny, D. Oberlé & J.-L. Beauvois (Eds.) *Relations humaines, groupes et influence sociale*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. & Doise, W. (1994). *Conflict and consensus: a general theory of collective decisions*. Londres: Sage.
- Mugny, G. (1982). *The power of minorities*. Londres: Academic Press.
- Mugny, G. & Pérez, J. A. (1986). *Le déni et la raison: psychologie de l'impact social des minorités*. Cousset: DelVal.
- Nisbett, R. E. & Ross, L. (1980). *Human inference: strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Oléron, P. (1957). *Les composantes de l'intelligence d'après les recherches factorielles*. Paris: PUF.

- Osgood, C. E. & Tannenbaum, P. H. (1955). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62, 42-55.
- Oskamp, S. (1995). Applied social psychology. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.) *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Paez, D., Marques, J. M. & Insua, P. (1994a). Características de la información social. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernandez Dols, C. Huici, J. M. Marques, D. Paez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicologia social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Paez, D., Marques, J. M. & Insua, P. (1994b). Estructuras y procesos de la cognición social. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernandez Dols, C. Huici, J. M. Marques, D. Paez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicologia social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Paez, D., Marques, J. M. & Insua, P. (1994c). Procesos de atención, recuerdo y cambio del conocimiento social. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernandez Dols, C. Huici, J. M. Marques, D. Paez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicologia social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Paicheler, H. (1984). L'épistémologie du sens commun. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Parker, I. (1998). *Social constructionism, discourse and realism*. Londres: Sage.
- Parker, I. & Shotter, J. (1990). *Deconstructing social psychology*. Londres: Routledge.
- Perret-Clermont A.-N., Perret, J.-F. & Bell, N. (1991). The social construction of meaning and cognitive activity in elementary school children. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.) *Shared cognition*. Chelsea, MI: BookCrafters.
- Pfeffer, J. (1985). Organizational and organization theory. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology*, Vol. 2. Nova Iorque: Random House.
- Poeschl, G. (1998). *Procedimentos estatísticos para a investigação psicológica: teoria e prática*. FPCE. Universidade do Porto.
- Pratkanis, A. & Aronson, E. (1991). *The age of propaganda*. Nova Iorque: Freeman.
- Prentice, D. A. & Miller, D. T. (Eds.) (1999). *Cultural divides: understanding and overcoming group conflict*. Nova Iorque: Russell Sage Foundation.
- Proudhon, P.-J. (1840/1966). *Pourquoi la propriété?* Paris: Gallimard.
- Rodin, J. (1985). The application of social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology*, Vol. 2. Nova Iorque: Random House.
- Romay, J. (1994). Lengua, bilingüismo e identidade desde una perspectiva psicosocial. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernandez Dols, C. Huici, J. Marques, D. Paez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicologia social*. Madrid: McGraw-Hill.

- Rommetveit, R. (1976). On the architecture of intersubjectivity. In H. Strickland, K. J. Gergen & F. J. Aboud (Eds.) *Social psychology in transition*. Nova Iorque: Plenum Press.
- Rommetveit, R. (1984). The role of language in the creation and transmission of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.) *Social representations*. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Maison des Sciences de l'Homme.
- Rosch, E. (1974). Linguistic relativity. In A. Silverstein (Ed.) *Human communication: theoretical perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rosenhan, D. (1975). The contextual nature of psychiatric diagnosis. *Journal of Abnormal Psychology*, 84, 462-474.
- Ross, E. A. (1908). *Social psychology: an outline and source book*. Nova Iorque: McMillan.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings. *Advances in Experimental Social Psychology*, 10, 174-220.
- Ross, M. & Fletcher, G. J. O. (1985). Attribution and social perception. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *Handbook of social psychology*, Vol. 2. Nova Iorque: Random House.
- Rouquette, M-L. (1994). *Sur la connaissance des masses: éssai de psychologie politique*. Grenoble: PUG.
- Schachter, S. (1951). Deviance, rejection, and communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, 190-207.
- Schutz, A. (1962). The problem of social reality. In M. Natanson (Ed.) *Collected papers*, Vol. 1. Haia: Martinus Nijhoff.
- Sears, D. (1986). College sophomores in the laboratory: influences of a narrow data base on social psychology's view of human nature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 515-530
- Semin, G. (1995). Social constructionism. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.) *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford: Blackwell.
- Shaw, M. E. (1976). *Group dynamics: the psychology of small group behavior*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Siegal, M. (1991). A clash of conversational worlds: Interpreting cognition development through communication. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.) *Shared cognition*. Chelsea, MI: BookCrafters.
- Singelis, T. M. (1993). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 580-591.
- Smith, M. J. (1998). *Social science in question*. Londres: Sage.

- Smith, P. B. & Bono, M. H. (1993). *Social psychology across cultures*. Nova Iorque: Harvester Wheatsheaf.
- Snyder, M. & Cantor, N. (1998). Understanding personality and social behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *Handbook of social psychology, Vol. 1*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Spitz, R. A. (1945). Hospitalism: An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytical Studies of Childhood, 1*, 53-74.
- Steiner, I. D. (1974). Whatever happened to the group in social psychology? *Journal of Experimental Social Psychology, 10*, 94-108.
- Steiner, I. D. (1986). Paradigms and groups. In M. P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 19*. Nova Iorque: Academic Press.
- Stotland, E. & Canon, L. (1972). *Social psychology: a cognitive approach*. Philadelphia: Saunders.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. Nova Iorque: Harper Collins.
- Taine, H. (1897). *De l'intelligence*. Paris: Hachette.
- Tajfel, H. (1972). Experiments in a vacuum. In J. Israel & H. Tajfel (Eds.) *The context of social psychology: a critical assessment*. Londres: Academic Press.
- Tajfel, H. & Jahoda, G. (1966/1981). Development in children of concepts and attitudes about their own and other nations: A cross-national study. In H. Tajfel (Ed.) *Human groups and social categories: studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarde, G. (1898). *Etudes de psychologie sociale*. Paris: V. Giard et E. Brière.
- Tarde, G. (1901/1992). *A opinião e as massas*. (tradução brasileira de *L'opinion et la foule*). São Paulo: Martins Fontes.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed-methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tolman, E. C. (1959). Principles of purposive behavior. In S. Koch (Ed.) *Psychology: a study of a science, Vol. 1*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Triandis, H. C. (1988). Collectivism and individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology. In C. Bagley & G. Verma (Eds.) *Personality, cognition, and values: cross-cultural perspectives in childhood and adolescence*. Londres: MacMillan.
- Triplett, N. (1898). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology, 9*, 507-533.

- Turner, J. C. (1994). El campo de la Psicología social. In J. F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernandez Dols, C. Huici, J. Marques, D. Paez & J. A. Pérez (Eds.) *Psicologia social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Turner, J. C. & Bourhis, R. Y. (1996). Social identity, interdependence and the social group: A reply to Rabbie *et al.* In W. P. Robinson (Ed.) *Developing the legacy of Henri Tajfel*. Bodmin, Cornwall: Butterworth Heinemann.
- Turner, J.C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: a self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1980). Causal schemata in judgments under uncertainty. In M. Fishbein (Ed.) *Progress in social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (1995). Apresentação. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.) *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (Eds.) (1995). *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Wertsch, J. V. (1991). A sociocultural approach to socially shared cognition. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.) *Shared cognition*. Chelsea, MI: BookCrafters.
- Wyer, R. S. & Carlston, D. (1979). *Social cognition, inference and attribution*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wyer, R. S. & Srull, T. K. (Eds.) (1984). *Handbook of social cognition, Vols. 1-3*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Yarrow, L. J. (1964). Separation from parents during early childhood. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.) *Review of Child Development Research, Vol. 1*. New York: Russell Sage Foundation.