

Construção, crença, dúvida

Gerard Duveen

(Faculty of Social and Political Sciences, University of Cambridge. E-mail: gmd10@cam.ac.uk)

DUVEEN, Gerard. Construção, crença, dúvida. Tradução de Claudia Helena Azevedo Alvarenga. **Psychologie & Société** - Représentations et croyances, France, vol. 5, p. 139-155, dez. 2002. Título original: Construction, belief, doubt. Tradução não publicada.

Tradução: Claudia Helena Azevedo Alvarenga (para leitura no Mestrado em Educação – UNESA, na disciplina: “Aspectos Psicossociais dos Processos Educativos” - 2º semestre de 2010)

RESUMO:

A hipótese epistemológica de que o mundo conhecido é o produto das operações cognitivas construídas é um dos axiomas da perspectiva construtivista na psicologia social. Embora algumas discussões recentes procurem distinguir entre versões de construção ‘duras’ e ‘suaves’, tal distinção parece subverter a hipótese que pretende esclarecer. E, ainda, rejeitando tal distinção, também parece gerar contradições para uma construção consistente - já que, se o mundo conhecido é o mundo construído, é difícil de compreender como tais construções podem mudar e como algum tipo de dinâmica suscetível de transformar a estrutura pode ser introduzida. Uma contribuição para resolver este dilema é a sugestão de Moscovici de distinguir entre tipos de construção, ou seja, entre crenças (resistentes a mudanças e impermeáveis à experiência) e conhecimento (aberto a revisões por meio da experiência). Estes diferentes tipos de construção podem ser vistos como correspondentes a diferentes modalidades de relações sociais, respectivamente, de restrição e de cooperação. Mas, se essas distinções podem caracterizar formas diferentes de construção, elas não necessariamente distinguem os conteúdos, ou seja, os objetos das representações construídas. Como estudos dos processos de influência social têm indicado, o aparecimento da dúvida é o elemento crucial na transformação das representações, desde as formas fechadas de crenças até as formas mais abertas de conhecimento. Um foco na psicologia social da dúvida pode, assim, iluminar nossa compreensão sobre crenças.

PALAVRAS-CHAVE: construção, restrição, cooperação, influência, dúvida.

INTRODUÇÃO - EPISTEMOLOGIA DO EXTERIOR (DE FORA) E DO INTERIOR (DE DENTRO)

No contexto de um simpósio sobre crenças, parece importante introduzir também um debate sobre a dúvida. Questões acerca da dúvida refletem algo crucial sobre a noção de crença propriamente dita e, especialmente, o caráter de certeza que se liga a crenças. Além disso, um foco na dúvida, ou mais precisamente na emergência da dúvida dentro da estrutura da crença, pode também iluminar alguns aspectos centrais da crença. Primeiramente, uma consideração sobre a dúvida pode lançar alguma luz na relação entre conhecimento e crença e, secundariamente, no caráter das relações sociais que sustentam cada uma dessas formas de entendimento.

Meu ponto de partida para este debate é o retorno à epistemologia das representações a fim de considerar como podemos enfrentar o aparecimento da dúvida sob uma perspectiva construtivista. Quero começar enfatizando uma distinção entre duas maneiras de falar sobre epistemologia em relação a representações sociais. Por um lado, como psicólogos sociais, trabalhamos sob a tradição das ciências sociais onde encontramos uma herança rica de reflexão epistemológica que estrutura a maneira como fazemos perguntas, a maneira como investigamos fenômenos, as maneiras como estruturamos nossa pesquisa e, também, as formas de raciocínio que empregamos, seja em termos de nossas teorias gerais e as formas de explicação que oferecemos para fenômenos particulares. Por outro lado, quando (ainda como psicólogos sociais) desviamos nossa atenção da base de nosso entendimento na direção das características dos objetos que estudamos, então podemos ver que podemos falar sobre como as representações sociais em si contêm argumentos epistemológicos. Isto é, assim como as representações podem ser mencionadas por abranger funções identitárias ou funções ideológicas, também abrangem funções epistêmicas.

Neste *paper* estarei, em grande parte, ocupado com epistemologia na forma de funções epistêmicas das representações sociais. Mas, tornou-se importante fazer esta distinção preliminar, em parte, porque em algumas contribuições recentes (Gervais, 1997; Wagner, 1998), uma falta de atenção para esta diferença conduziu a uma certa confusão entre níveis de análise, de modo que nestes debates sobre epistemologia das representações sociais, não está sempre evidente se estes autores estão falando sobre a epistemologia da teoria das representações sociais em si ou discutindo a natureza das funções epistêmicas das representações. Parece-me que esta visão de formas construtivistas tanto forte ou fraca é mal conduzida e mal aplicada. Do ponto de vista construtivista, não vejo como alguém pode separar uma forma forte de uma fraca. As coisas são construídas ou não construídas. Mas, podemos falar sobre as maneiras pelas quais as representações em si constroem realidades em uma forma mais forte ou mais fraca. As coisas podem ser trazidas mais ou menos para perto de nós como fenômenos existenciais, de certas maneiras. Desse modo, podemos explorar e ampliar o debate sobre funções epistêmicas das representações.

Antes de continuar este debate, gostaria de dizer brevemente o que considero os fundamentos epistemológicos da teoria em si. Como argumentei anteriormente (Duveen & Lloyd, 1990), a teoria é uma teoria construtivista que trata sujeito e objeto do conhecimento como correlatos e coconstitutivos. Dessa perspectiva, o mundo, que é conhecido, é o produto de um conjunto de estruturas psicossociais pelo qual este foi construído. As realidades que apreendemos e, assim, também os campos da ação que se tornam acessíveis para nós, são realidades construídas. Deixe-me ser tão claro quanto possível aqui: não estou sugerindo a ressurreição de um idealismo fora de moda em que a totalidade do mundo é um produto da consciência. Melhor, estou simplesmente argumentando que nosso conhecimento do mundo está limitado pelas estruturas que temos disponíveis para apreendê-lo. Assim, estou também argumentando contra um materialismo grosseiro que afirma que há uma realidade acima do nosso conhecimento do mundo. Tal posicionamento parece envolver a proposição contraditória de que temos acesso a um conhecimento além do conhecimento humano. Ao defender um construtivismo radical, estou, assim, sugerindo uma dialética do conhecimento humano. Sem dúvida, Wittgenstein estava correto ao sugerir que “o mundo é tudo, este é o caso (acontecimento/ hipótese)¹”, mas o que é o caso para um lugar num tempo, não é necessariamente o caso em outro. Em parte, existem questões gerais de cultura que estruturam o que deve ser o caso para uma sociedade particular, mas, essencialmente, comunicação e ação também levam ao desenvolvimento de novo conhecimento, novas formas de entendimento. Em outras palavras, enquanto pode ser um aspecto persistente do conhecimento humano assumir que é completo - no sentido de que nosso conhecimento é equivalente à realidade - esta é realmente uma falácia epistemológica que aparenta ser quase tão universal quanto a condição humana em si. De fato, tudo que pode ser dito é que o conhecimento humano é equivalente ao mundo tal qual é conhecido, o que não significa que nosso conhecimento do mundo seja completo. Na verdade, parece improvável que o conhecimento humano pudesse, em algum momento, ser completo. Nossas tentativas de entendimento são sempre limitadas, e nosso conhecimento sempre provisório. Quando nos comprometemos com diferentes tipos de projetos, encontramos pontos de obscuridade e resistência em torno dos quais novas formas de comunicação e ação podem gerar novas formas de conhecimento. E, com novas formas de conhecimento, as realidades que conhecemos e nas quais nos movemos são construídas em novos caminhos.

Se as representações sociais podem ser consideradas uma psicologia social construtivista, devo também acrescentar duas outras qualificações, ambas me parecem estar implícitas em uma posição construtivista, mas que ainda permanecem como pontos de controvérsia dentro de um campo mais amplo da psicologia social. O primeiro, é que este construtivismo é *social* - o conhecimento sempre emerge da dinâmica da vida social, da comunicação e da prática. E o que distingue uma posição construtivista de um paradigma dominante de cognição social é precisamente isto, que as estruturas psicológicas por meio das quais

¹ Parênteses da tradutora

apreendemos o mundo são em si consideradas como produtos sociais, a consequência do habitar em determinado tempo e lugar, do viver no meio de um conjunto de relações sociais particulares. O segundo, é que este construtivismo é *genético*, isto é, as estruturas psicossociais por meio das quais o mundo é conhecido são em si os produtos de uma construção que pode ser descrita em diferentes níveis: o sociogenético, o ontogenético e o microgenético (Duveen & Lloyd, 1990).

O PARADOXO DA DÚVIDA

A partir desta posição construtivista, a dúvida aparece como, mais propriamente, um aspecto paradoxal da vida mental. A hipótese epistemológica de que o mundo conhecido é o produto das operações cognitivas construídas é um dos axiomas da perspectiva construtivista na psicologia social. Este axioma está relacionado a um segundo axioma, a saber: que tais construções são tanto o produto, como o que se estabilizou a partir das relações sociais, ou seja, de alguma forma ou outra, as construções estão ligadas a formas específicas de vida social. Então, como poderíamos vir a duvidar do mesmo conhecimento que construímos? Podemos ver a natureza deste paradoxo mais claramente se considerarmos situações ontogenéticas e, especificamente, o que foi descrito como problemas de transição entre estágios no desenvolvimento infantil. Por exemplo, tomemos a criança em fase pré-operatória, ou seja, a criança que acredita que se a água for entornada de um copo para outro copo com formato diferente, então, a quantidade de água não é mais a mesma. Por que elas mudam de opinião? Por que elas passam a acreditar que esse modo de entendimento está errado? Se sustentamos nossa visão construtivista, temos que dizer que criança em fase pré-operatória constrói um conhecimento em que há mais água em um copo que em outro. Então, o que é isto que entra no mundo da criança que substitui e modifica suas construções de alguma maneira? O que é isto que abre uma brecha, que cria uma dúvida sobre seu entendimento atual e que pode levar a uma nova forma emergente de conhecimento?

É claro que a criança em fase pré-operatória não encontra o mundo simplesmente como um indivíduo em isolamento. Esta criança está continuamente envolvida em interações e trocas com os outros. E, na realidade, é por meio dessas interações e trocas com outros que a dúvida emerge no entendimento da criança em fase pré-operatória. Isto foi algo que vimos claramente nas pesquisas que vieram de Genebra nas décadas de 70 e 80, nos trabalhos de Willem Doise, Gabriel Mugny e Anne-Nelly Perret-Clermont, em que eles mostraram as maneiras nas quais as interações sociais entre crianças poderiam ser uma fonte de desenvolvimentos cognitivos (Doise & Mugny, 1984; Perret-Clermont, 1980). Crianças que são confrontadas com um conflito de perspectivas, quando elaboram sobre os problemas em conjunto com outras crianças, são capazes de delinear algo produtivo desta experiência. De fato, nesses estudos, não são apenas as crianças em fase pré-operatória ou intermediária que progridem como desdobramento do envolvimento em problemas com crianças que eram conservadoras, uma vez que, em alguns desses

estudos, ocorreu que crianças no mesmo nível de desenvolvimento, elaborando juntas sobre um problema, às vezes, eram também capazes de produzir, na sua atividade em conjunto, soluções para o problema que iam além do que uma criança poderia ser capaz de alcançar, tentando resolver o problema por sua conta. Neste sentido, a dúvida aparece como uma função da comunicação e das trocas que acontecem nas relações das crianças com outras.

Fazendo um parêntese, aqui podemos contrastar as maneiras que Willem Doise e seus colegas falaram sobre essas situações com os tipos de explicação que Piaget deu para a questão da transição. Na realidade, penso que, de todo o trabalho de Piaget, estas são as páginas menos persuasivas que ele já escreveu (veja, por exemplo seu debate sobre equilíbrio em Piaget, 1967). Ao dirigir seu foco de debate para entender como era possível, para a criança que acreditava que havia mais água quando entornada de um copo para outro, vir a mudar sua crença, Piaget também considerou isto como uma questão de conflito de perspectivas e como a criança resolveria perspectivas conflitantes. Porém, faltou-lhe os meios para ver como aquele conflito de perspectivas poderia ser realmente gerado dentro da criança (talvez, surpreendentemente, dado seus outros escritos sobre relações sociais e desenvolvimento cognitivo, veja Piaget, 1932, 1995). Aqui, em seus argumentos, Piaget é mais explicitamente limitado a considerar a criança como um centro único de agência epistêmica envolvida com o mundo. Ele fala sobre a criança simplesmente oscilando entre um e outro ponto de vista, mas não fica claro por que a criança deveria começar a oscilar entre um e outro ponto de vista. Ele parece esquecido das relações da criança com os outros como uma fonte pela qual, não apenas perspectivas diferentes são apresentadas, mas também, como uma arena em que uma coordenada de perspectivas poderia ser alcançada.

RESTRIÇÃO (CONSTRAINT) E COOPERAÇÃO

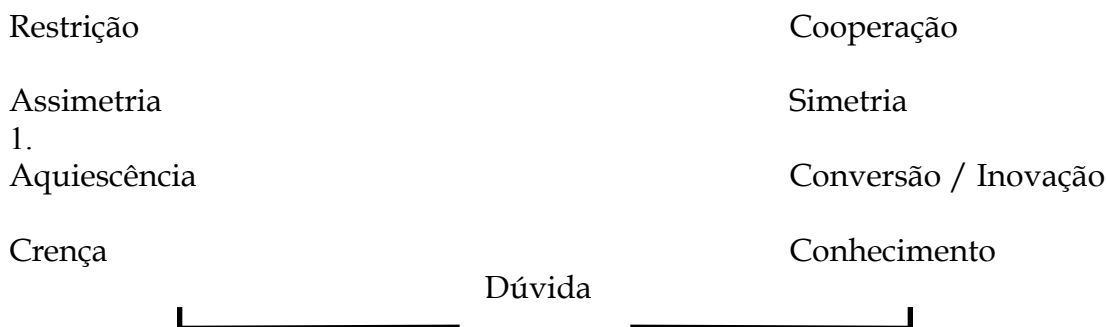
No entanto, Piaget também tem algumas coisas mais interessantes para nos ensinar, talvez sobre a natureza das crenças, da dúvida e do conhecimento, especialmente, se retornarmos aos seus trabalhos iniciais - ao trabalho sobre o julgamento moral da criança e aos pontos onde Piaget esteve mais profundamente comprometido com o conhecimento como um processo social tanto quanto um processo psicológico (Piaget, 1932, 1995). Nestes trabalhos, Piaget realmente fez uma distinção não apenas entre duas formas de relações sociais, mas também entre as formas de entendimento que estas duas formas diferentes de relação social podem sustentar.

No seu trabalho sobre o julgamento moral da criança, ele distinguiu entre cooperação e restrição, ou seja, entre relações que são simétricas em termos das distribuições de poder envolvidas e relações que são assimétricas. Para Piaget, nas relações que são assimétricas, em que há restrição, só há a possibilidade para a crença, ou o que ele descreve como conhecimento adquirido por meio da transmissão social em que aceitamos uma ideia simplesmente por causa do prestígio da sua fonte. Por outro lado, na cooperação, ideias são o produto de algum envolvimento produtivo, existe uma elaboração, há uma construção em

vez de uma aceitação, simplesmente. É nas relações simétricas que há a possibilidade de construir o pensamento operacional.

Quando olhamos para a distinção feita por Piaget, agora, vemos também a distinção que podemos expressar atualmente na linguagem dos processos de influência social. Assim, quando Piaget fala sobre cooperação, que tem a forma de simetria, ele está falando também sobre as maneiras como o comprometimento nas formas de prática e comunicação social conduzem a alguma conversão ou inovação onde um padrão de pensamento é transformado em outro por meio de algum tipo de elaboração. Por outro lado, onde há restrição, existe uma assimetria de poder. Aceitamos o conhecimento ou um padrão de crença por causa do prestígio da fonte e, aqui, podemos falar sobre formas de aquiescência (aceitação).

Talvez, se eu puder ampliar um pouco o uso dos termos conhecimento e crença, podemos fazer uma espécie de quadro (veja a figura abaixo) em que podemos começar com a distinção feita por Piaget entre restrição e cooperação, que se refere às relações sociais assimétricas e simétricas. Podemos associá-las a formas de aquiescência, de um lado, e a formas de conversão e inovação, de outro. E, pelo menos, em uma das maneiras em que estamos usando o contraste entre crenças e conhecimento, mas eu penso em apenas uma das maneiras, podemos também falar do anterior como um império de crenças, e do posterior como impérios do conhecimento.



Certamente, em parte, este é o modo como Moscovici (1998) contrasta representações baseadas em crenças com representações baseadas em conhecimento. Aquelas que se baseiam em crenças formam totalidades muito fechadas e contidas, enquanto as que se baseiam em conhecimento são mais abertas ao mundo da experiência e, assim, são também mais abertas a mudanças.

DA COMUNICAÇÃO DA DÚVIDA A NOVAS FORMAS DE ENTENDIMENTO

Se retornamos para pensar na criança em fase pré-operatória, precisamos entender como elas podem passar, de alguma maneira, de um estado de crença a um estado de conhecimento. Uma das funções mais importantes da dúvida, aqui, é que ela oferece precisamente um caminho que conduz das crenças ao conhecimento. Neste sentido, o aparecimento da dúvida é o que pode colocar a criança mais nova no caminho em direção a novas construções. A dúvida emerge

por meio da comunicação e é sempre, em algum sentido, a marca da diferença. São os outros que trazem a dúvida para as nossas vidas, mesmo que o outro seja ninguém mais do que o outro dos nossos diálogos internos. E, este sentido, pelo qual a dúvida emerge por meio da comunicação com o outro, também sugere que precisamos observar como é que um certo tipo de estrutura, uma certa organização das operações psicossociais inclui, também, um certo tipo de defesa. Ela sustenta dentro de si o que é reconhecido e o que é aceito, e expulsa e coloca para fora o que é rejeitado. Este é a consideração clássica freudiana sobre a natureza da negação (um *paper* que estive refazendo para um seminário recente em Cambridge de autoria de um colega, David Hillman).

Nos escritos de Freud sobre a negação, embora ele não use, de fato, o termo crença, alguém poderia dizer que é isto que ele está discutindo. Ele descreve muito claramente a dinâmica pela qual nós tentamos reter tudo que é bom no *self* e expelir tudo que é ruim. Crenças são mantidas dentro da estrutura do *self*, enquanto o que é contrário, o que ataca a crença, é empurrado para fora. Vemos aqui novamente que o que é duvidoso ou o que pode ser contrário às nossas crenças é expelido, é rejeitado e pertence ao outro. Quando passamos a ter dúvidas, o expelido ou rejeitado, de algum modo, retorna para nos assombrar. Se não é exatamente o retorno do que foi reprimido, é o retorno do que foi banido. Neste sentido, a dúvida expressa uma lacuna nos nossos modos de pensamento. É o ponto onde as operações de fechamento, aquele efeito totalizante ou função totalizante efetuada por uma crença, não mais se sustenta. Perde seu poder, perde sua força e nos expõe à necessidade de se envolver em algum esforço, algum trabalho representacional para recuperar nosso senso de estabilidade, nossa compreensão do mundo.

Nos nossos trabalhos, começamos a explorar alguns caminhos por onde a dúvida emerge, a partir de padrões de comunicação, observando conversações entre crianças enquanto tentavam resolver problemas juntas (Leman e Duveen, 1996, 1999). Nesses estudos adaptamos os métodos delineados no trabalho de Genebra, de modo que colocamos juntas crianças que tinham formas diferentes de conhecimento para elaborar sobre um problema comum. Em um de nossos estudos (Leman e Duveen, 1999), por exemplo, colocamos juntas crianças que inicialmente davam tipos diferentes de resposta para algumas das histórias do julgamento moral clássico de Piaget, tanto respostas autônomas ou heterônimas, e seguimos sua conversação, na medida em que tentavam resolver o problema conjuntamente. Neste estudo, também manipulamos o gênero (sexo) da criança de modo que os pares de crianças refletem não apenas diferenças no *status* epistemológico, como também diferenças no *status* social.

Provavelmente não será surpresa para vocês, descobrir que uma menina que sustenta uma posição autônoma tem uma parcela grande de dificuldade em convencer um garoto que está na posição heterônima que a autonomia é mais vantajosa. Essa dificuldade é marcada de várias maneiras. Os tipos de conversações que eles têm, não são somente mais extensas no tempo, mas também a qualidade e a quantidade de argumentos que trazem à tona são muito mais elaborados e sofisticados. Mas, o que é igualmente interessante, entretanto, é que nessas conversações, os meninos também começam a se envolver em uma

forma mais forte de defesa de suas posições. Mesmo que, por fim, eles aceitem a posição autônoma, eles também começam a explicar algo sobre porque eles acreditam na posição heterônima. Nessas conversações, pode-se realmente observar um processo de conversão em funcionamento, justo porque há uma colisão de perspectivas que desenha os diferentes pontos de vista conjuntamente. De um ponto de vista estratégico, poderia se dizer que, o que as meninas estão buscando fazer, é estabelecer a dúvida nos garotos.

O que as meninas fazem é atacar os meninos focando nos argumentos próprios dos meninos. Quando os garotos dizem: “Oh, é este o menino mais malcriado porque ele quebrou mais copos”, as meninas tentam fazer com que expliquem porque eles acham que quebrar mais copos é o que torna uma criança mais malcriada que outras e, então, questionam exatamente isto. As meninas não são agressivas com os meninos, elas fazem suas intervenções de maneira que não estão ameaçando. Como Sandra Jovchelovitch comentou, o que as meninas estão fazendo é levar uma maça para os garotos, e quando eles a mordem, esta se torna um novo conhecimento para eles.

Nessas conversações também se observa que uma das funções-chave das crenças, na realidade, é prover ou fornecer uma reserva de explicações que está disponível e que assegura que a operação de fechamento pode ser realizada. De fato, tanto crenças, no sentido de algo que é restrito, quanto conhecimento, no sentido do que é construído, são padrões de entendimento que atuam como um repertório de explanações possíveis. Quando temos respostas sempre prontas, tornamos possível o fechamento. De uma forma mais dramática, pode-se observar isto nas formas de psicose quando as pessoas têm explicações infundáveis, de modo que qualquer coisa que aconteça, nada permanece sem uma explicação.

Assim, a dúvida cria uma lacuna nos modos de entendimento das pessoas. Uma lacuna que se torne intolerável para nós também significa que a dúvida origina um estado de dissonância. É o estado de dissonância que permite sua resolução em várias direções diferentes. Primeiramente e, mais surpreendentemente, às vezes, a disjunção entre um modo de pensar e outro pode ser aceito. Simplesmente achamos uma maneira de viver num estado que Moscovici descreveu como polifasia cognitiva. Um exemplo dramático deste tipo, pode ser observado em nosso trabalho na Índia (Wagner *et al.*, 1999, 2000), onde uma das mulheres com quem conversamos, ao descrever as maneiras como enfrentava as formas tradicionais de entendimento da doença mental e a medicina contemporânea, respondeu sobre as formas tradicionais: “Eu tenho alguma fé mas eu não acredito.”. Isto me parece uma maneira de viver em dissonância, de aceitá-la, de simplesmente fazê-la viva, de algum modo.

Um segundo tipo de resposta é o que chamamos de aquiescência (consentimento) em que há uma troca para outro sistema de crença de modo que a lacuna pode ser incorporada, de algum modo, o espaço que estava aberto pode ser suturado por um outro tipo de crença. Por exemplo, a criança pode deixar de acreditar que a quantidade de água é diferente, para acreditar que a quantidade de água é a mesma mas sem construir as operações que sustentam esta nova forma de entendimento como um conhecimento necessário, ou de deixar de

acreditar que uma criança é mais malcriada porque quebrou maior quantidade de coisas, passando a aceitar que uma criança é mais malcriada por causa da intenção que teve, mas novamente sem reconstruir a base para esta nova posição.

Por fim, pode-se resolver esta dissonância por meio de algum tipo de conversão, substituindo na direção de construções de novas formas de conhecimento. Aqui, as representações realmente se fazem, como Moscovici disse, representações baseadas em conhecimento porque, de alguma maneira, estão abertas a lições de experiência. Mas, isto eu penso que também significa que, ao falar de crenças e conhecimento, frequentemente, não estamos falando de coisas diferentes, mas das maneiras em que formas de entendimento são construídas e mantidas dentro de modos particulares de comprometimento na vida social ou nas orientações gerais das pessoas em direção ao mundo. Ao esboçar este tipo de esquema, eu penso que o que descrevi não são duas relações sociais tão diferentes das que se pode ver na prática, mas antes, dois tipos ideais. Onde quer que você veja crianças envolvidas na prática, na realidade, o que você realmente está vendo é alguma mistura desses dois tipos de relação. De fato, penso que este seja o mais característico de nossas relações sociais, ou seja, que não são apenas relações de aquiescência ou simplesmente relações de cooperação, assim como grande parte do nosso entendimento não é simplesmente crença ou conhecimento, mas também sempre algum tipo de construção polifásica em que há elementos de ambos.

O subtítulo **DISCUSSION** não foi traduzido.

REFERÊNCIAS

- DOISE, W. ; MUGNY, G. 1984. *The Social Development of the Intellect*, Oxford, Pergamon.
- DUVEEN, G. ; LLOYD, B. 1990. « Introduction », in G. Duveen et B. Lloyd (Eds), *Social Representations and the Development of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GERVAIS, M.-C. 1997. *Social Representations of Nature : The Case of the Braer Oil Spill in Sheiland*, Unpublished PhD thesis, Department of Social Psychology, London School of Economics.
- LEMAN, P.J. ; DUVEEN, G. 1996. « Developmental differences in children's understanding of epistemic authority », *European Journal of Social Psychology*, 26, p. 683-702.
- LEMAN, P.J. ; DUVEEN, G. 1999. « Representations of authority and children's moral reasoning », *European Journal of Social Psychology*, 29, p. 557-575.
- MOSCOVICI, S. 1998. « The history and actuality of social representations », in U. Flick (Ed.), *The Psychology of the Social*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PERRET-CLERMONT, A.-N. 1980. *Social Interaction and Cognitive Development in Children*, London, Academic Press.
- PHILOGENE, G. 2002. « Systems of beliefs and the future : The anticipation of things to come », *Psychologie et société*.
- PIAGET, J. 1967. « Genesis and structure in the psychology of intelligence », in J. Piaget, *Six Psychological Studies*, London, University of London Press.
- PIAGET, J. 1932. *The Moral Judgement of the Child*, London, Routledge & Kegan Paul.
- PIAGET, J. 1995. *Sociological Studies*, London, Routledge.
- PSALTIS, C. ; DUVEEN, G. 2002. « Peer interaction, gender identity and cognitive development », Paper presented to the British Psychological Society, Developmental Psychology Section, Annual Conference, University of Sussex.
- WAGNER, W. 1998. « Social representations and beyond : Brute facts, symbolic coping and domesticated worlds », *Culture and Psychology*, 4, p. 297-329.
- WAGNER, W. ; DUVEEN, G. ; THEMEL, M. ; VERMA, J. 1999. « The modernization of tradition : Thinking about madness in Patna, India », *Culture and Psychology*, 5, p. 413-445.
- WAGNER, W. ; DUVEEN, G. ; VERMA, J. ; THEMEL, M. 2000. « I have some faith and at the same time I don't believe », *Cognitive poly-*