

Universidade Nova de Lisboa  
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Olhares sobre a Diferença: representações de crianças e jovens

Maria Teresa Pereira dos Santos

Orientador: Professor Doutor José Morgado

Dissertação de Doutoramento em Psicologia Aplicada  
(Psicologia da Educação)

## RESUMO

Este estudo insere-se no âmbito da temática da educação inclusiva, abordada através da representação sobre a Diferença. Assim, o referencial teórico parte da reflexão em torno da educação e diferença para cruzar diversas perspectivas sobre o conceito de diferença, a representação de Si e do Outro, as relações interpessoais e grupais, os estereótipos e a discriminação e as estratégias promotoras da aceitação da Diferença.

Ao eleger-se como objecto de estudo *as Representações da Diferença* em crianças e jovens de 9, 12 e 15 anos a frequentarem o ensino básico e secundário na cidade de Beja, foram definidos como principais objectivos: conhecer a representação que estas crianças e jovens têm da Diferença, através da descrição de um Outro que consideram Diferente de Si e compreender como concebem as relações com esse(s) Outro(s). Como variáveis independentes estabeleceram-se a *idade* (grupos de 9, 12 e 15 anos), o *género* e o *nível académico dos pais* dos sujeitos (Básico, Secundário e Superior).

A revisão da literatura permitiu colocar algumas hipóteses teóricas, considerando-se como provável a obtenção de padrões distintos (em função da idade, do género e do nível académico dos pais) na representação dos sujeitos sobre a Diferença e na relação com essa Diferença.

Um estudo exploratório conduzido com um grupo de 29 alunos possibilitou ensaiar o primeiro instrumento utilizado - a narrativa escrita - que no estudo definitivo foi aplicado a uma amostra de 607 alunos. Um ano depois, 85 dos sujeitos pertencentes à amostra anterior foram entrevistados. As técnicas de tratamento de dados centraram-se

na análise de conteúdo (dos textos escritos e das respostas às questões colocadas na entrevista) e na análise estatística.

Os principais resultados indicam, de facto, haver diferenças significativas na Representação da Diferença e na Relação com a mesma por parte destas crianças e jovens quando se cruzam os dados com as variáveis, idade, género e nível académico dos pais. Porém, ao analisarem-se os resultados gerais, o que se torna saliente quando os sujeitos descrevem o Outro que consideram Diferente de Si são os aspectos relacionados com o comportamento e competências sociais, evidenciando o que é visto como relevante para se ser aceite ou rejeitado num dado grupo ou contexto.

De um modo geral, a representação deste Outro tido como Diferente é globalmente positiva pelo que, também, ao nível das relações, estas apontam para o entendimento e satisfação mútuos, independentemente desse Outro pertencer a categorias estereotipadas e discriminadas.

### **ABSTRACT**

Inscribed in the field of inclusive education, this study focuses on the representation of Difference. The theoretical framework starts with the subject of education and difference to put into perspective various approaches concerning the concept of difference, the representation of self and others, the interpersonal and group relationships, stereotypes and prejudice and also the strategies to promote positive attitudes towards others.

Having the *Representations of Difference* in children and youngsters of Beja elementary and secondary schools as an object of study, the main goals defined were: to know the

representation of Difference (seen through the description of the Other); and to understand how relationships with the Other (the different one) are conceived. The independent variables considered were: *age* (9, 12 and 15 year-olds), *gender* and *parents' academic level*.

As supported by the literature reviewed, it was expected that age, gender and parents' academic level would influence children's and youngsters' answers, and distinct patterns of the representation of Difference and relationship with that Difference, would emerge.

An exploratory study involving 29 pupils helped to rehearse the first instrument used – the written narrative – which was later applied to a sample of 607 students. A year later, 85 subjects of this group were interviewed. The data analysis was centred not only on the content analysis of the written narratives and the answers collected during the interviews but also submitted to statistical procedures.

Significant statistical differences related to age, gender and parents' academic level were, in fact, observed, either in what concerns both the Representation of Difference, and the Relationship with Difference. However, the analysis of the general results shows that, when describing the Other, these children and youngsters stress aspects related to behaviour (bad or good) and social skills (high or low), thus showing their perceptions on what is relevant to be accepted or rejected in a certain group or context.

As a whole, the representation of the Other, seen as Different, is positive and so are the relationships, which evolve mainly towards mutual understanding and satisfaction, even when the Other belongs to a stereotyped and discriminated social category.

## **AGRADECIMENTOS**

Embora este seja por natureza um trabalho individual e solitário, muitos foram os contributos que o tornaram possível, pelo que gostaria de agradecer:

Ao meu orientador, Professor Doutor José Morgado, pela análise apurada e pelo incentivo, sempre presente em momentos de menor confiança;

Ao Professor Doutor João Maroco, a orientação para o tratamento estatístico e que foi essencial para alguém que não domina tais ferramentas;

Também nesta área, não posso esquecer as sugestões feitas pelos colegas e amigos Cesário de Almeida, Maria da Piedade Salgado e José Vaz Pinto;

Ao meu colega e amigo João Matos pela tarefa árdua de revisão do texto;

Às minhas colegas e amigas Maria José do Rosário e Maria Graciete Monge, o olhar crítico sobre a análise de conteúdo;

Ao meu colega e amigo Florêncio Moniz pelo apoio à revisão dos textos em inglês, produzidos no âmbito deste trabalho;

Ao meu irmão José António Pereira dos Santos pela ajuda na concepção gráfica, em particular, de materiais para apresentação pública;

À Escola Superior de Educação e Instituto Politécnico de Beja, que ao apoiarem a minha candidatura ao Programa de Formação Avançada do PRODEP, me possibilitaram a dedicação exclusiva a este projecto;

Ao Programa de Formação Avançada do PRODEP, pelo apoio financeiro;

Finalmente uma última palavra para aqueles que se expuseram e se mostraram disponíveis para responder a mais uma das muitas solicitações que chegam às escolas todos os dias:

Os alunos e alunas do ensino básico e secundário da cidade de Beja, sem os quais este trabalho não teria sentido;

Os Docentes, Coordenadores de Escolas e Conselhos Executivos dos estabelecimentos envolvidos neste estudo.

*Aos meus pais*

“Eu, o Narrador, sou Teoria”

“Nasci na Gabela, na terra do café. Da terra recebi a cor escura de café, vinda da mãe, misturada ao branco defunto do meu pai, comerciante português. Trago em mim o inconciliável e é este o meu motor. Num Universo de sim, ou não, branco ou negro, eu represento o talvez.

Talvez é não, para quem quer ouvir sim e significa sim para quem espera ouvir não. A culpa será minha se os homens exigem a pureza e recusam as combinações? Sou eu que devo tornar-me em sim ou em não? Ou são os homens que devem aceitar o talvez? Face a este problema capital, as pessoas dividem-se aos meus olhos em dois grupos: os maniqueístas e os outros.

É bom esclarecer que raros são os outros, o Mundo é geralmente maniqueísta.”

(Pepetela, Mayombe, 1982)

## ÍNDICE

Índice de Quadros	10
<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>I - A (IN)VISIBILIDADE DA(S) DIFERENÇA(S) EM CONTEXTOS EDUCATIVOS E SOCIAIS</b>	23
<b>1. Educação e Diferença</b>	24
1.1. Perspectiva Histórica	24
1.2. Os Desafios da Inclusão	29
<b>2. Diferença(s): Contributos para a sua Conceptualização</b>	35
<b>3. Representação do Outro: Semelhanças e Diferenças</b>	42
3.1. Conceito de Representação	42
3.2. As Marcas da(s) Diferença(s) entre Si e o Outro	44
<b>4. O Eu e o Outro em Relação: Afiliação e Rejeição</b>	64
4.1. Relações Interpessoais e Contextos de Socialização	65
4.1.1. O Impacto das Relações com os Pais nas Relações Interpares	69
4.1.2. As Relações Interpares no Contexto Escolar	71
4.2. Relações Intra e Intergrupais	81
4.2.1. Favoritismo pelo Grupo de Pertença	84
4.2.2. Formação e Funções dos Estereótipos	89
4.2.3. As Crianças e os Estereótipos	91
<b>5. A Saliência da(s) Diferença(s): dos Estereótipos à Discriminação</b>	102
5.1. Quando o Outro é Negro	104
5.2. Quando o Outro é de Etnia Cigana	110
5.3. Quando o Outro tem uma Deficiência	120
<b>6. O Lugar da(s) Diferença(s): Estratégias para a sua Aceitação e/ou Afirmação</b>	133

<b>II – A(S) DIFERENÇA(S) NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS E JOVENS</b>	151
<b>1. Problemática e Contextualização</b>	152
<b>2. Objectivos, Hipóteses e Variáveis</b>	154
<b>3. Metodologia</b>	159
3.1. Modelo de Investigação	159
3.2. Instrumentos	160
3.2.1. Narrativa	161
3.2.2. Entrevista	164
3.3. Procedimentos	165
3.4. Limitações	168
3.5. Métodos e Técnicas de Tratamento de Dados	170
3.5.1. Grelha de Análise da Descrição do Outro	172
3.5.2. Grelhas de Análise da Narrativa	176
3.5.3. Análise das Entrevistas	178
3.5.4. Tratamento Estatístico	178
3.6. Amostras: Constituição e Caracterização	180
3.6.1. Participantes no Estudo Exploratório	180
3.6.2. Participantes na Investigação	182
3.6.3. Entrevistados	184
<b>4. Representação e Relação com a Diferença: Os Resultados</b>	186
4.1. Estudo Exploratório	186
4.2. Descrição do Outro: A Natureza da(s) Diferença(s)	188
4.3. O Valor do Outro: Análise das Narrativas	201
4.3.1. O Conteúdo das Narrativas	202

4.3.2. As Narrativas quanto à Forma	222
4.4. Entrevistas	235
4.4.1. Descrição do Outro: As Características Distintivas	235
4.4.2. O Outro no Discurso Escrito e Oral dos Sujeitos Entrevistados	242
4.4.3. Pensar as Relações com o Outro	254
4.4.4. Influências no Modo de Pensar e Sentir	292
<b>5. Discussão dos Resultados</b>	300
5.1. Representações sobre a Diferença	300
5.2. Relações com a Diferença	312
5.3. A Percepção dos Sujeitos sobre o que os Influenciou	333
<b>CONCLUSÃO</b>	335
<b>REFERÊNCIAS</b>	340
<b>ANEXOS</b>	356

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Amostra do estudo exploratório: Idade e Género	180
Quadro 2 - Amostra do estudo exploratório: Nível Académico dos Pais	181
Quadro 3 - Amostra do estudo exploratório: distribuição por ano de escolaridade	181
Quadro 4 - Amostra: Idade e Género	182
Quadro 5 - Amostra: Nível Académico dos Pais	183
Quadro 6 - Amostra: distribuição por ano de escolaridade	183
Quadro 7 - Entrevistados: Idade e Género	184
Quadro 8 - Entrevistados: Nível Académico dos Pais	185
Quadro 9 - Entrevistados: distribuição por ano de escolaridade	185
Quadro 10 - Descrição do Outro: resultados gerais	188
Quadro 11 - Descrição do Outro e Idade	189
Quadro 12 - Descrição do Outro e Género	192
Quadro 13 - Descrição do Outro e Nível Académico dos Pais	195
Quadro 14 - Papel do Outro: resultados gerais	202
Quadro 15 - Papel do Outro e Idade	203
Quadro 16 - Papel do Outro e Género	204
Quadro 17 - Papel do Outro e Nível Académico dos Pais	205
Quadro 18 - Comportamentos do Outro: resultados gerais	205
Quadro 19 - Comportamentos do Outro e Idade	207
Quadro 20 - Comportamentos do Outro e Género	209
Quadro 21 - Comportamentos do Outro e Nível Académico dos Pais	210
Quadro 22 - Comportamentos do Narrador: resultados gerais	211
Quadro 23 - Comportamentos do Narrador e Idade	214
Quadro 24 - Comportamentos do Narrador e Género	215
Quadro 25 - Comportamentos do Narrador e Nível Académico dos Pais	215

Quadro 26 - Relações entre o Narrador e o Outro: resultados gerais	217
Quadro 27 - Relações entre o Narrador e o Outro e Idade	218
Quadro 28 - Relações entre o Narrador e o Outro e Género	220
Quadro 29 - Relações entre o Narrador e o Outro e Nível Académico dos Pais	221
Quadro 30 - Descrição do Outro: resultados gerais na entrevista	235
Quadro 31 - Entrevista: Descrição do Outro e Idade	238
Quadro 32 - Entrevista: Descrição do Outro e Género	240
Quadro 33 - Entrevista: Descrição do Outro e Nível Académico dos Pais	242
Quadro 34 - Descrição do Outro: comparação de resultados no mesmo grupo	243
Quadro 35 - Atributos Físicos e Idade	243
Quadro 36 - Atributos Físicos e Género	244
Quadro 37 - Atributos Físicos e Nível Académico dos Pais	244
Quadro 38 - Comportamento e Idade	245
Quadro 39 - Comportamento e Género	245
Quadro 40 - Comportamento e Nível Académico dos Pais	246
Quadro 41 - Competências e Idade	246
Quadro 42 - Competências e Género	247
Quadro 43 - Competências e Nível Académico dos Pais	247
Quadro 44 - Gostos e Interesses e Idade	248
Quadro 45 - Gostos e Interesses e Género	249
Quadro 46 - Gostos e Interesses e Nível Académico dos Pais	249
Quadro 47 - Aspectos Sócio-Culturais e Idade	250
Quadro 48 - Aspectos Sócio-Culturais e Género	250
Quadro 49 - Aspectos Sócio-Culturais e Nível Académico dos Pais	251
Quadro 50 - Deficiência e Idade	252
Quadro 51 - Deficiência e Género	252
Quadro 52 - Deficiência e Nível Académico dos Pais	252
Quadro 53 - Relação com o Outro: resultados gerais	254
Quadro 54 - Relação com o Outro e Idade	255
Quadro 55 - Relação com o Outro e Género	256
Quadro 56 - Relação com o Outro e Nível Académico dos Pais	257

Quadro 57 - Relação com a Pessoa com Deficiência: resultados gerais	258
Quadro 58 - Relação com a Pessoa com Deficiência e Idade	259
Quadro 59 - Relação com a Pessoa com Deficiência e Género	261
Quadro 60 - Relação com a Pessoa com Deficiência e Nível Académico dos Pais	261
Quadro 61 - Relação com a Pessoa doutra Cor: resultados gerais	267
Quadro 62 - Relação com a Pessoa doutra Cor e Idade	268
Quadro 63 - Relação com a Pessoa doutra Cor e Género	268
Quadro 64 - Relação com a Pessoa doutra Cor e Nível Académico dos Pais	269
Quadro 65 - Relação com a Pessoa de Etnia Cigana: resultados gerais	274
Quadro 66 - Relação com a Pessoa de Etnia Cigana e Idade	275
Quadro 67 - Relação com a Pessoa de Etnia Cigana e Género	276
Quadro 68 - Relação com a Pessoa de Etnia Cigana e Nível Académico dos Pais	278
Quadro 69 - Relação com a Pessoa Violenta: resultados gerais	283
Quadro 70 - Relação com a Pessoa Violenta e Idade	284
Quadro 71 - Relação com a Pessoa Violenta e Género	286
Quadro 72 - Relação com a Pessoa Violenta e Nível Académico dos Pais	287
Quadro 73 - Relação com a Pessoa doutro Nível Económico: resultados gerais	289
Quadro 74 - Relação com a Pessoa doutro Nível Económico e Idade	290
Quadro 75 - Relação com a Pessoa doutro Nível Económico e Género	290
Quadro 76 - Relação com a Pessoa doutro Nível Económico e Nível Académico dos Pais	291
Quadro 77 - Influências no Modo de Pensar: resultados gerais	293
Quadro 78 - Influências no Modo de Pensar e Idade	294
Quadro 79 - Influências no Modo de Pensar e Género	295
Quadro 80 - Influências no Modo de Pensar e Nível Académico dos Pais	295

## INTRODUÇÃO

Cada geração retrata sempre o seu tempo como o mais difícil e complexo. Porém, a complexidade do mundo em que vivemos é naturalmente maior, quanto menor a nossa capacidade de entendimento do mesmo.

Enquanto humanidade, acumulamos, hoje, um saber incomensurável e dominamos como nunca instrumentos tecnológicos com alto grau de sofisticação. Porém, perante o domínio do desenvolvimento humano e das relações interpessoais e grupais, as grelhas de leitura destas realidades apresentam-se mais difusas e sem fronteiras definidas, são muitas as contradições com que nos debatemos.

Proclamamos a abertura ao Outro, a sua aceitação, mas encerramo-la quase sempre em determinados limites - desde que se conformem com as nossas normas e desde que não desequilibrem ou desestremem o que organizámos a pensar em nós e naqueles com quem partilhamos crenças, valores, teorias, recursos. Parece, pois, haver com frequência um **mas** entre este eu/nós e o(s) outro(s).

Fruto de muitas miscigenações, as sociedades em que vivemos são, cada vez mais, heterogêneas, multiétnicas e multiculturais, e à escola, chega um número crescente de crianças com características muito distintas. Todavia, há professores que continuam a sonhar com turmas homogêneas e mesmo a defendê-las, como um estudo recente de Cortesão, Stöer, Casa-Nova e Trindade (2005) revelou.

Mas será que alguma vez houve turmas homogêneas? Em relação à idade e cor da pele, seguramente; envolvendo classes sociais e credos religiosos, frequentemente; considerando o género, só no tempo da ditadura ou em internatos; quanto à experiência de vida, conhecimentos básicos e capacidades, quase nunca.

A escola pública reflecte, obviamente, a realidade social, heterogênea e diversificada, sendo chamada a responder com qualidade de forma a promover o potencial de crianças e jovens que se distinguem entre si relativamente a idade, género, nível social, económico, cultural, religioso, étnico, linguístico, competências, conhecimentos, capacidades e desenvolvimento (Ainscow, 1995, 1997; Morgado, 2003a, 2003b, 2004; Rodrigues, 2000, 2001, 2003, 2006).

De entre uma gama completa de diferenças, há umas que assumem maior visibilidade e sobre as quais o sistema educativo exerce o seu controlo através da categorização que introduz e das medidas que implementa, regra geral, de carácter remediativo ou compensatório - mas, ainda assim, continua a não encontrar respostas ajustadas para um número significativo de alunos, revelando claramente a sua dificuldade em lidar com a(s) diferença(s) (Barroso, 2003; Canário, 2006; Niza, 1996).

Sabemos como a história da humanidade, desde a Antiguidade até aos nossos dias, está repleta de exemplos de segregação e aniquilação dos indivíduos e grupos que, pelos mais diversos motivos (*e.g.*, idade, género, cor da pele, cultura, religião, deficiência, doença mental, orientação sexual, entre outros), não são considerados enquadráveis nos parâmetros definidos e aceites pelas sociedades (Morgado, 2003a; Pereira & Simões, 2005; Rodrigues, 2001).

Este processo de inferiorização do Outro, tido como diferente e desviante, sobre o qual se construíram e continuam a construir as mais diversas representações, continua presente nas sociedades ocidentais contemporâneas, ainda que sob formas mais

encobertas e subtis (França & Monteiro, 2004; Vala, 1999; Vala, Brito & Lopes, 1999; Vala & Lima, 2003; Wang, 1997).

Isto não significa que não tenham sido grandes os esforços e muitos os caminhos trilhados para a eliminação desse jugo, quer pela iniciativa dos próprios ou de outros em seu nome e que, assim, abrem brechas nesses quadros normativos, afirmando-se pela sua diferença, através da “rebelião” ou da “inversão do estigma” (Stöer & Magalhães, 2001; Wieviorka, 2002).

Como Agostinho da Silva (2002: 90) defende num dos seus textos sobre educação: “[...] todo o homem é diferente de mim, e único no Universo; que não sou eu, por conseguinte, que tem de reflectir por ele, não sou eu quem sabe o que é melhor para ele, não sou eu quem tem de lhe traçar o caminho; com ele só tenho o direito, que é ao mesmo tempo um dever: o de o ajudar a ser ele próprio; como dever essencial que tenho comigo é o de ser o que sou, por muito incómodo que tal seja, e tem sido, para mim mesmo e para os outros”. Seremos de facto capazes, enquanto sociedade, educar sem domesticar, oprimir, anular?

O discurso da educação inclusiva, introduzido e divulgado pela Conferência da UNESCO, realizada em Salamanca no ano de 1994, assumirá hoje o lugar da utopia possível? Compreendemos o discurso da inclusão, até podemos e sabemos defendê-lo, mas como aplicá-lo?

O desafio de uma educação inclusiva reside na criação de ambientes de aprendizagem, formais e informais, onde todos, sem excepção, encontrem espaço de crescimento pessoal e social à medida das suas potencialidades, o que exige, obviamente, questionar o que se faz do modo como se faz e procurar soluções mais criativas para os novos problemas (Ainscow 1995, 1997; Costa 1996, 1998, 2006; Hegarty, 2001; Morgado,

2003a, 2003b, 2004; Porter, 1997; Rodrigues, 2000, 2001, 2003, 2006; Wang, 1997, entre outros autores).

Contudo, é fundamental reflectir sobre as nossas representações da Diferença. Como é que eu vejo e me revejo no(s) Outro(s)? Como me relaciono com ele(s)?

A escola representa, aqui, um papel privilegiado, porque proporciona oportunidades de contacto com a diversidade, cuja amplitude é difícil de encontrar noutras organizações.

As crianças e jovens percebem bem isto e quando lhes perguntam do que mais gostam na escola, a maioria das opiniões recai sobre os laços que, entre colegas, aí se criam.

Mas como é que as crianças e jovens pensam a(s) Diferença(s)? Que características distintivas tornam o Outro diferente de Si? Quando essas Diferenças apresentam traços mais salientes, que significado lhes atribuem? Como se relacionam ou pensam ser possível relacionar-se com essas pessoas?

A literatura especializada dá-nos algumas respostas, indicando-nos que a distinção entre Eu e o Outro se inicia em idades precoces, estando naturalmente associada ao processo de diferenciação e autonomização próprios do desenvolvimento (Coimbra, 1990; Costa, 1990).

Alguns investigadores encontraram aspectos distintos no modo como crianças de várias idades, quando solicitadas, descrevem outras pessoas, com as mais novas a evidenciarem as características físicas e as mais velhas a salientarem os traços de natureza psicológica. Tais diferenças são explicadas por recurso a modelos teóricos cognitivistas, que defendem estar essa mudança de perspectiva relacionada com as passagens para o período das operações concretas e para o das operações formais, de acordo com o modelo proposto por Piaget (Bee, 1998; Lewis, 2002; Livesley & Bromley, 1973; Rogers, 1978; Schaffer, 1996).

Da mesma forma que se dá esta progressão na descrição do Outro, também ao nível das relações interpessoais se defende uma evolução semelhante, de um estágio egocêntrico para níveis de reciprocidade elevada (Coimbra, 1990; Corsaro, 1999; Durkin, 1995; Yoon, Barton & Taiariol, 2004; Youniss, 1999).

Qualitativamente diferentes são, também, o tipo de relações que crianças, jovens e adultos de ambos os géneros, estabelecem ao longo do seu percurso de vida, considerando-se que as raparigas desenvolvem uma maior orientação para a intimidade e plano relacional do que os rapazes (Berndt, 1999; Burman, 1999; Corsaro, 1999; Durkin, 1995; Haste, 1999; Marinho, 2004).

Por outro lado, tem-se demonstrado que, no contexto escolar, as relações interpares de natureza mais violenta, como os fenómenos de provocação/vitimação (“*bullying*”), se dão com maior frequência no grupo masculino, enquanto nas agressões de tipo relacional parece ser na percepção dos seus efeitos que as diferenças entre géneros se observam (Barnett, Burns, Sanborn, Bartel & Wilds, 2004; Carvalhosa, Lima & Matos, 2002; Gumpel & Meadan, 2000; Nickerson & Nagle 2005; Smith, Bowers, Binney & Cowie, 1999; Warden, Cheyne, Christie, Fitzpatrick & Reid, 2003; Yoon *et al.*, 2004).

Muitas investigações mostram, também, que as características dos grupos sociais a que as crianças e adultos pertencem, podem influenciar as atitudes e comportamentos nas relações com os outros e de como os seus efeitos podem ser nocivos para indivíduos e grupos minoritários de baixo estatuto social e geralmente discriminados (Carvalhosa *et al.*, 2002; França & Monteiro, 2004; Madge, 2001; Smith *et al.*, 1999; Vala, 1999; Vala, Lima & Lopes, 2003; Weinger, 2000).

Há, porém, um número significativo de autores que introduzem perspectivas optimistas e consideram que, apesar da aparente inevitabilidade dos estereótipos e dos processos de categorização dos outros, as atitudes preconceituosas e os comportamentos

discriminatórios não são uma fatalidade (Bodenhausen & Macrae, 1998; Bodenhausen & Moreno, 2000; Deschamps, 2003; Macrae, Bodenhausen, Milne & Jetten, 2003; Nesdale, Maass, Griffiths & Durkin, 2003).

Daí que outros autores evidenciem os efeitos positivos que as estratégias de intervenção que se debruçam tanto sobre as competências cognitivas e relacionais dos sujeitos, como sobre as características dos contextos envolventes, possam ter para a aceitação do Outro (Bigler, 1999; Devine, 1998; Houlette, Gaertner, Johnson, Banker, Riek & Dovidio, 2004; Levy, 1999; Levy & Dweck, 1999).

É, pois, neste enquadramento teórico, por ventura pouco ortodoxo e algo caótico porque não segue uma escola ou um modelo, antes tenta cruzar abordagens e perspectivas, que se partiu para este trabalho empírico.

Beja não será um dos pólos onde a diversidade cultural é mais evidente, mas a Diferença está presente nessa diversidade cultural, bem como em muitas outras condições, tendo-se as escolas da região adaptado progressivamente, a crianças pertencentes a diversos grupos sociais, provenientes de bairros de forte exclusão social ou de zonas mais selectivas, originárias do campo ou da cidade, crianças filhas de famílias que emigraram da Europa do Norte e Central (*e.g.*, Alemanha, Holanda, Dinamarca, Bélgica), crianças com dificuldades de aprendizagem ou deficiência, crianças que vivem em instituições (Casa Pia, Casa do Estudante e outras) e, mais recentemente, crianças de etnia cigana e filhas de imigrantes oriundos do Brasil, Ucrânia, Moldávia, China e outros.

Ainda que, à escala nacional, os elementos destes grupos pareçam ser, nesta zona, em alguns casos, estatisticamente pouco significativos, eles colocam seguramente desafios e dilemas às organizações escolares, com repercussões no ensino e na aprendizagem.

As respostas, que as várias escolas têm organizado, são naturalmente diferentes entre si, decorrentes de projectos educativos também eles diferenciados em função das características da sua população escolar e recursos existentes. Em todas, no entanto, encontramos elementos da comunidade educativa (em particular, professores e encarregados de educação) com posições mais ou menos conservadoras defendendo, a organização das turmas com base em critérios mais homogéneos: no caso dos professores, valorizando essencialmente as competências e saberes dos alunos; os encarregados de educação privilegiando, pelo menos aparentemente, o estrato social. Mas também há muitos que reconhecem a importância e riqueza que a heterogeneidade pode ter no desenvolvimento das pessoas e organizações.

Uns e outros terão, certamente, aceções sobre a(s) Diferença(s) e as formas de se lidar com ela(s) que são discordantes, mas, no meio deste cenário, o que pensam os alunos?

Tratando-se de um grupo que, poucas vezes, é chamado a dar a sua opinião sobre os mais diversos assuntos que dizem respeito à vida da escola, quisemos, neste trabalho, dar-lhes voz e tentar compreender qual a sua visão sobre a Diferença, como a perspectivam e de que modo se relacionam com ela.

Elegemos, assim, como objecto de estudo *as Representações da Diferença* em crianças e jovens de 9, 12 e 15 anos a frequentarem o ensino básico e secundário na cidade de Beja.

Os objectivos gerais foram definidos em torno de dois eixos, *Representações sobre a Diferença e Relações com a Diferença*, com a seguinte formulação:

- a) Conhecer a representação que crianças e jovens têm da Diferença, através da descrição de um Outro que consideram diferente de si;
- b) Identificar a sua experiência no contacto com a pessoa descrita, mas também com pessoas pertencentes a outros grupos, cuja Diferença pode ser mais saliente

nos meios escolar e social envolventes (*e.g.*, deficiência, cor da pele, etnia cigana, ...);

- c) Compreender como concebem as relações com esse(s) Outro(s);
- d) Verificar os pontos comuns e divergentes com a percepção que têm da opinião/attitudes dos seus pais, professores e pares; e
- e) Analisar quais as fontes de influência que, na sua perspectiva, mais contribuíram para o modo como pensam.

A revisão da literatura, que apresentaremos na parte I deste trabalho, permitiu colocar algumas hipóteses teóricas, que desenvolveremos mais pormenorizadamente no capítulo a elas dedicado. De qualquer modo a seguir sintetizamo-las.

Tendo em conta os vários níveis etários (9, 12 e 15 anos), considerámos ser provável que a representação dos sujeitos sobre a Diferença (através da descrição do Outro) e a forma como concebem a relação com esse Outro Diferente apresentasse características específicas e diferenciadas.

Ainda que as investigações consultadas não revelem, relativamente ao género, o mesmo grau de concordância que o referente à idade, pensámos que seria possível esperar, por parte de rapazes e raparigas, padrões distintos relativamente à representação e relação com a Diferença.

Do mesmo modo, achámos previsível que o nível académico dos pais dos sujeitos influenciasse essa representação e relação com a Diferença.

As variáveis independentes tidas em conta foram: a *idade*, para a qual se definiram três grupos com o mesmo intervalo entre si (9, 12 e 15 anos); o *género* e o *nível académico dos pais* dos sujeitos, organizado em três grupos - Básico (frequência escolar de qualquer ano, do 1º ao 9º), Secundário (10º ao 12º ano) e Superior (habilitações acima do 12º ano). Como variáveis dependentes consideraram-se: as representações dos

sujeitos sobre a natureza da(s) Diferença(s), tal como é evidenciada através da descrição do Outro; as relações que julgam ter ou poder estabelecer com esse Outro, bem como com pessoas pertencentes a grupos cuja Diferença pode ser mais saliente nos meios escolar e social envolventes; os factores que consideram ter tido influência na formação das suas próprias ideias e opiniões.

O modelo metodológico de base é de natureza qualitativa e os instrumentos utilizados foram a narrativa escrita (recolhida junto de uma amostra de 607 alunos) e a entrevista (efectuada um ano depois a um grupo de 85 sujeitos da amostra inicial). Numa fase prévia à consolidação do desenho investigativo, foi conduzido um estudo exploratório com um grupo de 29 alunos do ensino básico.

Relativamente às técnicas de tratamento de dados, elas centraram-se na análise de conteúdo dos textos escritos e das respostas às questões colocadas na entrevista e também numa análise estatística descritiva e inferencial, a partir da utilização do programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

Este trabalho está organizado em duas partes, a primeira é dedicada à revisão da literatura e a segunda à investigação realizada.

Estruturámos a primeira parte em seis capítulos, começando pela contextualização da(s) diferença(s) numa perspectiva histórica e educacional e reflectindo sobre os desafios que se colocam hoje a uma escola e a uma educação que se querem inclusivas e, portanto, acolhedoras da Diferença.

Segue-se uma abordagem ao(s) conceito(s) de Diferença(s), considerando múltiplas acepções, após o que se entra no campo das representações em geral, e da representação da Diferença, em particular, compreendida através da forma como ela vai sendo identificada num Outro e construída pelo sujeito no decurso do seu desenvolvimento.

No quarto capítulo, desenvolve-se a temática das relações interpessoais e intra e intergrupais, de modo a problematizarem-se as questões da afiliação e/ou rejeição do(s) Outro(s), enfatizando-se, em seguida, os estereótipos e os comportamentos de discriminação face a grupos cuja Diferença parece ser mais saliente no nosso contexto social e escolar, a saber, as pessoas negras, as de etnia cigana e as que apresentam deficiência.

Terminamos com a reflexão em torno de programas e estratégias que possam contribuir para a redução das atitudes preconceituosas face a indivíduos e grupos e, assim, promover relações positivas, assentes na base do respeito e confiança e no reconhecimento de que a Diferença deve ser lugar para afirmação e não subjugação.

Como dissemos anteriormente, a segunda parte centra-se na investigação levada a cabo e está organizada em cinco capítulos, iniciando-se pela identificação da problemática e respectiva contextualização, seguindo-se a formulação de objectivos, hipóteses e variáveis.

Num terceiro capítulo apresentamos a metodologia, descrevendo os instrumentos, procedimentos, métodos e técnicas de tratamento dos dados e mostrando a constituição e caracterização das amostras de estudo.

A sistematização dos resultados é apresentada em seguida e no quinto e último capítulo, dedicado à discussão, procura-se sintetizar, cruzar e interpretar os dados, evidenciando os mais significativos e relacionando-os, não só com os objectivos e hipóteses do estudo, mas também com o suporte teórico, que, assim, serve de referencial à análise que fizemos.

**I – A (IN)VISIBILIDADE DA(S) DIFERENÇA(S) EM CONTEXTOS EDUCATIVOS E SOCIAIS**

## **1. Educação e Diferença**

### **1.1. Perspectiva Histórica**

Ao longo da história da humanidade, as várias formas de se lidar com a Diferença levaram quase sempre à separação e segregação dos que, pelos mais diversos motivos, não se enquadravam nos parâmetros considerados normais (Morgado, 2003a; Pereira & Simões, 2005; Rodrigues, 2001).

Como Rodrigues (2001: 21) afirma: “A exclusão é um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um processo de verdade, cria o interdito e o rejeita, em suma, estabelece o limite da transgressão (ex: loucura; identidade sexual; delinquência)”.

Os limites que definem a “norma” têm-se alterado ao longo dos tempos em função dos discursos dominantes, sejam eles de carácter religioso, político ou científico, embora a predominância de um não anule os outros e a sua coexistência seja bem evidente na sociedade actual, com vários sectores a abraçarem este em detrimento daquele.

A escola, como construção social, que é, reflecte bem as diversas formas de pensamento e práticas sobre aqueles a quem, em dado momento - histórico, político e social - é concedido, ou negado, o direito ao seu acesso (Barroso, 2003; Canário, 2006; Pinto, 1995).

É certo que desde a implementação de uma escolaridade básica obrigatória em finais do séc. XIX - princípios do séc. XX - que, principalmente nos Países Europeus e na América do Norte, se tem evoluído no sentido do direito à educação de todos os cidadãos desses países, independentemente de género, classe social, capacidades, e características étnicas, linguísticas, culturais ou outras.

Em todo o caso, este percurso histórico não se tem feito sem fragilidades, uma vez que sempre ficou de fora uma grande franja da população em idade escolar. O acesso foi-se generalizando, mas as oportunidades de sucesso para um número considerável de crianças continuam ainda a ser uma meta que parece longe de se alcançar (Barroso, 2003; Canário, 2006).

Quase todo o séc. XX foi profícuo em respostas educativas paralelas (escolas especiais, classes especiais, modalidades compensatórias de apoio fora da sala de aula, programas específicos e alternativos...) destinadas àqueles que a escola considera incapazes de beneficiarem de um mesmo currículo e aos quais decide oferecer propostas geralmente mais empobrecedoras para o seu desenvolvimento pessoal, social e laboral (Niza, 1996). Curioso é verificar-se que, ontem como hoje, a maioria das crianças 'beneficiárias' de tais programas (à excepção das que têm deficiências comprovadas) pertencem a grupos sociais desfavorecidos ou minoritários. Este facto, amplamente documentado em estudos nacionais e internacionais, continua aparentemente a ser ignorado por uma extensa comunidade de profissionais de educação.

Mas o século XX, em particular o período após a II Guerra Mundial, traz também para a ribalta a voz e a força de muitos movimentos cívicos e dos direitos humanos. Assim, em finais dos anos 50, começam a emergir, na Europa do Norte, movimentos pró-integração (tanto na escola, como na sociedade) das pessoas com deficiência, colocando-se a tónica na questão do direito a viver e conviver em ambientes normais.

Por outro lado, nos E.U.A., desencadeiam-se, na década de 60, as reflexões em torno das questões raciais e sócio-culturais e na década seguinte torna-se mais acesa a polémica entre Segregação e Integração, em particular das pessoas com deficiência.

Contudo, os dados da investigação e as experiências levadas a cabo um pouco por todo o mundo contribuem para que cada vez mais crianças com deficiência frequentem a escola regular. O seu número tem, também no nosso país, aumentado consideravelmente, assim como os recursos a elas afectados (Bairrão, 1998; Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 1999; Ministério da Educação/DEB 2003; Ministério da Educação/DGIDC, 2005).

É, porém, a partir dos finais dos anos 80, que o conceito de Inclusão começa a sobrepor-se ao de Integração, especialmente em 1994 com a Declaração de Salamanca (Hegarty, 2001; Instituto de Inovação Educacional/UNESCO, 1994; Morgado, 2003a; Niza, 1996; Rodrigues, 2001).

A distinção entre estes dois conceitos - Integração e Inclusão - não é ainda consensual e encontram-se interpretações diversas, com alguns autores a utilizá-los de modo indiferenciado e outros a chamarem a atenção para a diferença de perspectiva que é necessário introduzir.

Partilhamos da concepção proposta por Rodrigues (2001:18-19), que se infere da seguinte argumentação: “Assim, a escola integrativa, apesar de ter alertado a escola tradicional para a diferença, fica francamente aquém do objectivo de integrar todos os alunos, conseguindo, quando muito, resultados na integração de alunos com alguns tipos de deficiência. Talvez uma das causas mais significativas desta insuficiência seja o facto de a escola integrativa se ter preocupado exhaustivamente com o apoio ao aluno (com a intervenção com o aluno) e não ter cuidado a intervenção sobre o sistema

escolar. Na verdade, não é o aluno que precisa de ser mudado, é o conceito homogeneizador da escola tradicional”.

A passagem do conceito de Integração para o de Inclusão obriga, por conseguinte, a deslocar o olhar da criança e do seu rótulo para o sistema e instituição escolar.

É por isso que, por exemplo, Barroso (2003) e Canário (2006) reflectem sobre o modo como a organização da escola tem contribuído para a perpetuação das desigualdades e consequente exclusão de diversos grupos de alunos.

Segundo Barroso (2003: 27), essa exclusão dá-se por quatro vias: “a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora”; “a escola exclui porque põe fora os que estão dentro”; “a escola exclui ‘incluindo’”; “a escola exclui porque a inclusão deixou de ter sentido”.

Em sua opinião, enquanto as duas primeiras têm sido amplamente investigadas, o mesmo não acontece com as duas últimas, que explicita da seguinte forma: “No caso da “exclusão pela inclusão”, o que está em causa, sobretudo, é a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, o que agrava o desfasamento entre a oferta e a procura escolares. No caso da “exclusão pelo sentido”, assistimos aos efeitos de um confronto de lógicas heterogéneas de “consumo” escolar em que muitos alunos não encontram na escola um sentido para a sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida” (Barroso, 2003: 27).

Só uma análise crítica dos modos de organização da escola pode, segundo o autor, levar à desconstrução do modelo homogéneo de ensino, herdado do princípio do séc. XIX e cujo lema fundador foi o “de ensinar muitos alunos como se fossem um só”, operacionalizado pelo ensino em classe (Barroso, 2003; Canário, 2006; Niza, 1996).

A este propósito, Canário (2006: 38) afirma: “A dificuldade em ultrapassar esta matriz organizacional da escola fundada na classe e no ensino simultâneo, deriva não apenas da sua comprovada eficácia histórica na construção de uma escola de massas, mas também no processo de “naturalização” a que foi sujeita e que torna difícil imaginar outros modos de funcionamento. O essencial das críticas à forma escolar dizem respeito, precisamente, à subestimação da experiência e do papel central do sujeito na sua própria aprendizagem, ou seja, remetem para lógicas de individualização, no quadro de uma gramática organizacional criada para ensinar um “aluno médio”. Aqui radicam muitos dos equívocos e fracassos que marcaram as vagas sucessivas de reformas e inovações dos últimos 40 anos”.

Assim, é nossa convicção que, para se poder dar expressão às diversas experiências individuais e comunitárias, se torna essencial a reconfiguração de um formato gasto e incapaz de responder aos desafios da actualidade. Os conhecimentos que hoje possuímos permitiriam fazer muito melhor e aumentar a qualidade dos ambientes educativos formais.

Muitos são os autores que têm apresentado propostas no sentido da mudança e inovação necessárias (tanto no quadro organizacional, curricular e pedagógico da escola como na formação de professores) e conducentes à construção de uma escola de qualidade, atenta aos desejos e aspirações dos alunos e comunidades (Ainscow, 1995, 1997, 1998; Ainscow & Ferreira, 2003; Barroso, 2003; Bearne, 1996; Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1997; Cortesão, 2003; González, 2003; Morgado, 2003a, 2003b, 2004; Niza, 1996; Perrenoud, 2000, 2002; Porter, 1997; Rodrigues, 2000, 2003; Roldão, 2003; Thomas, Walker & Webb, 1998; Udvari-Solner & Thousand, 1995; Wang, 1997, entre outros).

Mas a mudança é difícil e não se faz ao ritmo que muitos investigadores gostariam. Exemplo disto é a visão crítica e algo desencantada que emerge do texto de Perrenoud (2002: 39): “[...] é provável que qualquer reforma por prometedora que seja, no fundo, esteja votada ao fracasso, porque os jogos dos actores a reduzirão por um lado a mais algumas prescrições e, por outro, a novas artimanhas para escapar à mudança”.

Os conceitos de inclusão e educação inclusiva apelam, pois, a uma viragem na forma como se perspectiva o papel da escola, os seus modos de funcionamento e a relação com a sociedade, forçando a reflexões mais globais e interdisciplinares.

## **1.2. Os Desafios da Inclusão**

Desde os anos 80 que a UNESCO e uma vasta comunidade educativa internacional se têm preocupado com o desenvolvimento de escolas básicas de qualidade, às quais possam aceder todas as crianças de uma dada comunidade.

Para esta sensibilização, em muito terão contribuído as seguintes conferências: uma realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia) dedicada ao tema “Escola para Todos”, a outra realizada em Salamanca (Espanha) em 1994 sobre “Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade” e a conferência de Dakar (Senegal) realizada em 2000, onde foram reforçadas as recomendações anteriores e estabelecidas metas para a sua concretização (Costa, 1996; 2006; Hegarty, 2006; Instituto de Inovação Educacional/UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca (Instituto de Inovação Educacional/UNESCO, 1994) teve um forte impacto em muitos dos países signatários, incluindo Portugal, e vem influenciando as orientações de algumas políticas educativas e legislativas, como por exemplo o Despacho Conjunto 105/97 (D.R. nº149, II Série, de 1 de Julho, Ministério

da Educação – Secretaria de Estado da Inovação e Educação e Secretaria de Estado da Administração Educativa) que enquadra e regulamenta os apoios educativos (Cadima, 1998; Costa, 2006).

As repercussões daquela Declaração fizeram-se igualmente sentir na formação de professores no que diz respeito à resposta às necessidades especiais na sala de aula, tendo-se traduzido para o efeito os materiais de apoio produzidos pela UNESCO (Ainscow, 1997,1998; Costa, 1998; 2006; Instituto de Inovação Educacional/UNESCO, 1996).

É também na Declaração de Salamanca que os conceitos de Escola e Educação Inclusivas são mais claramente explicitados.

No prefácio, da autoria de Frederico Mayor afirma-se: “Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” ; e, no ponto 7, regista-se o seguinte texto: “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola” (Instituto de Inovação Educacional/UNESCO, 1994:17).

Nesta linha de pensamento encontram-se as reflexões feitas por Ainscow (1995,1997), Porter (1997) e Wang (1997), que entendem por escola inclusiva uma escola aberta à Diferença, que em cada momento se ajusta para responder às necessidades individuais num contexto colectivo de participação e colaboração.

Embora encarem a inclusão como um processo em permanente construção, estes autores adiantam, contudo, algumas pistas para a concretização de uma escola inclusiva, realçando os indicadores de natureza organizacional e pedagógica, identificados não só pelas suas próprias investigações, mas também pelos estudos sobre a qualidade e eficácia da escola e dos professores, a alguns dos quais se fez referência anteriormente.

Niza (1996), ao traçar o percurso da exclusão à inclusão no atendimento às necessidades especiais de educação, evidencia como um dos factores determinantes para a inclusão a diferenciação pedagógica, e salienta: “De facto só uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação poderá vir a concretizar os princípios da inclusão, da integração e da participação. Tais princípios devem orientar o trânsito de uma escola de exclusão para uma escola de inclusão que garanta o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos” (Niza, 1996:147).

Uma das consequências da Conferência de Salamanca é a redefinição, face ao enunciado do Warnock Report, do conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Aquele relatório de 1978, que emergira dum contexto particular associado às respostas educativas a uma população com deficiência ou problemas de adaptação escolar, propunha a descentração do problema específico da criança para o currículo escolar e para a necessidade da escola se adaptar à criança, mas as diferentes interpretações e a sua tradução nas práticas educativas não levaram aos avanços nele preconizados (Felgueiras, 1994; Niza, 1996).

Para ilustrar a necessidade da mudança de perspectiva sobre o conceito de necessidades educativas especiais, veja-se o que diz o ponto 3 da Declaração de Salamanca: “O princípio orientador deste Plano de Acção consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, devem incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (Instituto de Inovação Educacional/UNESCO, 1994:17).

Constata-se que a Diferença na escola se manifesta de forma abrangente e multifacetada, deixando de se cingir à reflexão sobre o grupo de crianças com deficiência e aos métodos de trabalho específicos a elas destinados, para se alargar a outras Diferenças (étnicas, linguísticas, culturais, religiosas, sociais, género, entre outras).

As respostas educativas construídas para o grupo de crianças com Deficiência são, deste modo, questionadas, porque a escola continua a “excluir” uma percentagem muito significativa de alunos, como se verifica no documento divulgado pelo Gabinete do Ministro da Educação em Março de 2003, onde as altas taxas de insucesso e de abandono escolar no ensino básico para Portugal são acima da média Europeia.

Estes dados revelam, por um lado, as fragilidades do sistema social e da escola e, por outro, mostram como as diversas reformas sociais e educativas se têm revelado relativamente ineficazes no combate à exclusão escolar (Barroso, 2003; Canário, 2006; Perrenoud, 2002).

Na resposta a sociedades cada vez mais heterogéneas, a escola é vista como o meio ideal para a construção de sociedades mais inclusivas, contribuindo para travar o

crescente grupo de excluídos, conforme se sublinha ainda no ponto 3 da Declaração de Salamanca: “O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, susceptível de educar com sucesso todas as crianças, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas” (Instituto de Inovação Educacional/UNESCO, 1994:17).

Sabe-se que as soluções não estão apenas na escola, mas crê-se nas suas potencialidades transformadoras para contrariar a função reprodutora que diversos estudos sociológicos têm sistematicamente posto a descoberto (Benavente & Correia, 1980; Pereira & Martins, 1978; Pinto, 1995).

Contudo, muitos são os obstáculos que é preciso contornar para se poder caminhar no sentido da Inclusão, pois à interiorização deste discurso nem sempre corresponde uma prática verdadeiramente inclusiva.

Ou, como bem diz Wang (1997: 53-54): “Na prática corrente, a forma como se lida com a diversidade no processo de aprendizagem e as necessidades de apoio dos alunos consiste em classificar ou em rotular as diferenças que foram sinalizadas.” [...] “Assim, ao tentar-se conseguir a igualdade de oportunidades educativas, sem assegurar um igual acesso ao currículo normal, a desigualdade é perpetuada numa forma mais subtil”.

Seguindo a mesma orientação, também Ainscow (1995, 1997), Morgado (2003a), Niza (1996), Porter (1997) e Rodrigues (2001) evidenciam que a tradicional orientação das práticas educativas com base na deficiência se enraizou nas escolas e salas de aula e propõem a necessidade de uma mudança de perspectiva e de reequacionamento dessas

práticas com vista ao desenvolvimento de estratégias mais consentâneas com uma filosofia inclusiva.

Por seu turno, Davis e Watson (2001), ao analisarem os obstáculos à inclusão de crianças com deficiência a frequentarem quer a escola regular, quer a escola especial, enfatizam o papel determinante do discurso e crenças dos adultos responsáveis (professores e gestores escolares) que, ao verem esses alunos como menos capazes, contribuem para o desenvolvimento de práticas que acentuam os mecanismos de segregação de forma mais ou menos aberta.

Já nos anos 70, Gottlieb (1975) referia que a crença de que as pessoas com deficiência intelectual eram perigosas tinha sido veiculada pelo pessoal que trabalhava com elas, o que levava a legitimar a sua institucionalização. Mais tarde, McKnight (1981) e Tomlinson (1982) chamavam a atenção para o poder que os profissionais tinham no desenvolvimento dos vários serviços, que conduziam frequentemente para benefício dos seus interesses particulares, em detrimento dos verdadeiros interesses dos utentes.

A ausência de questionamento dos profissionais, nas escolas, sobre “os processos e os contextos sociais nos quais constroem as noções de diferença” representa para Davis e Watson (2001: 684) um dos factores determinantes à manutenção de práticas segregadoras, frequentemente encobertas e nem sempre consciencializadas.

Na percepção da Diferença, residirá o modo como a escola se organiza e conforme Rodrigues (2001: 19) assinala: “[...] a questão coloca-se na forma como a escola interage com a diferença. Na escola tradicional a diferença é proscrita para a escola especial. A escola integrativa procura responder à diferença desde que ela seja legitimada por um parecer médico-psicológico, ou seja, desde que seja uma deficiência no sentido tradicional. A escola inclusiva procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir”.

É para nós igualmente evidente que estes pressupostos são válidos qualquer que seja o tipo de diferença salientada e não apenas no que se relaciona com a deficiência.

Parece, pois, fundamental reflectir sobre o(s) conceito(s) de Diferença(s) nas suas múltiplas abordagens, possibilitando uma maior compreensão das teorias construídas pelos actores educativos e das suas implicações nos planos educacional e social.

## **2. Diferença(s): Contributos para a sua Conceptualização**

São vários os significados que encontramos para a palavra **Diferença** no Dicionário da Língua Portuguesa (Costa & Melo, 1991), aparecendo em primeiro lugar o seguinte: “relação de alteridade entre duas coisas que têm elementos idênticos”, que nos mostra que “diferente” também se pode definir pelo que tem de semelhante e pressupõe sempre a existência de um Outro que lhe serve de referente. Já os sinónimos “falta de igualdade ou de semelhança”, “carácter que distingue uma coisa de outra”, “divergência”, “diversidade”, acentuam, por sua vez, o que separa, o que não é comum.

Não deixa de ser interessante que um outro sentido atribuído seja o de “transformação”, o que parece apelar à natureza dinâmica e não estática do conceito. Mas mais curioso ainda é o de “transtorno”, que remete para qualquer coisa que não está bem e nos evoca os seus efeitos, ou seja, a “Diferença” pode ser algo que nos incomoda, nos causa problemas ou perturba.

Se, no dicionário, os significados podem aparecer “despidos” de conotações valorativas, isso não acontece na nossa vida psíquica e relacional e, daí, serem possíveis inúmeras interpretações, construídas naturalmente com base na experiência pessoal e social de cada indivíduo.

Como explica Rodrigues (2001: 21): “A vida em comunidade e o conseqüente estabelecimento de regras de convivência entre pessoas muito diferentes condiciona a

latitude de aceitação das diferenças intra-individuais. As comunidades humanas acabam, regra geral, por considerar “normal” o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando incompreensível e remetendo conseqüentemente para ghettos o que é diferente, desconhecido e imprevisível”.

A Diferença surge, assim, como fonte de insegurança do Eu e do grupo a que pertence, como algo ameaçador que pode conduzir à desregulação do meu mundo e do mundo social onde me inscrevo e por isso, Wieviorka (2002: 17) sublinha: “A experiência da alteridade e da diferença foi, em todos os tempos, acompanhada de tensões e violências.”

Porque, de um modo geral, os indivíduos tendem ao conformismo com as normas sociais instituídas, das quais se apropriam, as atitudes face aos que se afastam da norma tenderão, igualmente, a assumir um carácter colectivo que naturaliza e legitima as reacções individuais.

Mas a norma, qualquer que ela seja, é sempre relativa e a Diferença, por ela definida, é naturalmente “uma construção social historicamente e culturalmente situada” (Rodrigues, 2006: 78). Basta olharmos para a nossa história, e nem é preciso recuarmos muito, para vermos como aquilo que era inaceitável numa dada época, porque desviante, hoje é aceite sem discussão (*e.g.*, direito das mulheres à educação). E o mesmo se passa quando confrontamos, nos dias de hoje, sociedades que se regem por valores diferentes e, até, dentro de uma sociedade, incluindo as supostamente mais abertas e liberais, se encontram sectores que tentam travar a mudança de certas normas (*e.g.*, casamento e adopção entre casais homossexuais).

Como reflectem Stöer e Magalhães (2001: 44) no seguinte excerto: ” [...] as *diferenças* foram delimitadas pelo pensamento ocidental, tal como este foi modelado pela matriz sociocultural da modernidade, como *objectos* do conhecimento científico, tendo sido, ao

lado da Natureza, os homens e mulheres “outros”, as suas sociedades e respectivos quadros culturais remetidos para a condição silenciosa de objectos do conhecer ou para a pura e simples ‘anormalidade’.” Ao debruçar-se sobre “os outros”, esta visão ocidental, tende a despojar esses outros do seu conteúdo de sujeitos “iguais” a nós e reenvia-os para categorias desvalorizantes, geralmente baseadas em critérios biológicos, culturais ou sociais.

A propósito, por exemplo, das questões raciais, Vala e Lima (2003: 180) afirmam: “O discurso académico ou erudito sobre as raças humanas passou para a vida quotidiana e organizou-se numa representação social sobre as diferenças entre os humanos. Esta representação social associa os princípios da base biológica das culturas e das hierarquias raciais à ideia de que os grupos humanos diferenciados geneticamente têm ascendências diferentes entre si e comuns dentro de cada grupo”. Consideram os autores que as classificações produzidas por este discurso científico são hoje mais subtis e aparentemente neutras, não deixando porém de fornecer parâmetros valorativos e hierarquizantes. Referem-se ao tipo de discurso que emergiu no seio das ciências sociais, com o objectivo da compreensão da diferença e da heterogeneidade dos valores e normas e que ao ser apropriado e difundido pelos media passou a fazer parte da vida e uso quotidianos, contribuindo para a estruturação de “uma nova representação social sobre as diferenças entre os humanos” (Vala & Lima, 2003: 183).

Cada ser humano é único e portanto diferente dos outros da sua espécie, mas aquilo que o distingue dos demais nem sempre o conduz ao afastamento e à discriminação. Sendo a Diferença a regra e não a excepção parece, contudo, haver Diferenças mais profundas do que outras que desencadeiam com frequência mecanismos de forte rejeição daquele(s) que se afasta(m) de uma qualquer norma.

Vayer e Roncin (1992: 52) referem que: “O conhecimento de si próprio é, de um certo modo, um jogo dialéctico entre os dois pólos que caracterizam a presença do outro: a semelhança e a diferença”. Segundo os autores, as diferenças que aceitamos e as que não aceitamos dependem da forma como percebemos o Outro, do sentimento de estranheza que nos desperta, mas também a estranheza do seu discurso, que interfere com o processo comunicacional, indispensável à compreensão. Quanto maior for esta, maior será, obviamente, a aceitação.

A reflexão sobre a alteridade e o reconhecimento do Outro como diferente impõem-se no quotidiano das sociedades contemporâneas. O assumir do estatuto da Diferença e da sua emancipação ou rebelião, de que nos falam Stöer e Magalhães (2001), exige outros modelos de análise que obrigam a rupturas com o conceito de normalidade. Estes autores defendem: “O que caracteriza actualmente as diferenças e as suas relações é precisamente a sua heterogeneidade, a sua incontornável resistência a qualquer domesticação epistemológica ou cultural. É por isso que se deve falar de rebeliões das diferenças recusando o singular, como se as diferenças fossem Um” (Stöer & Magalhães, 2001: 45).

É, de facto, graças aos movimentos de rebelião que os grupos estigmatizados têm, ao longo da história da humanidade, conseguido a sua libertação e conquistado o lugar de cidadãos, muitas vezes através do que Wieviorka (2002: 39) considera como “inversão do estigma, processo no termo do qual uma identidade até então escondida, recalcada, mais ou menos envergonhada ou reduzida à imagem de uma natureza se transforma em afirmação cultural visível e assumida”.

A voz destes grupos e/ou a voz de outros em sua defesa têm contribuído para o esbater das fronteiras erguidas pelas sociedades. No entanto, esta é uma luta sempre presente, uma vez que o número de excluídos tem aumentado e a sociedade actual é, também ela,

exímia em encontrar formas encobertas de segregação. Ou como Wieviorka (2002: 55) problematiza: “ [...] fora de conjunturas históricas limitadas, não há diferença sem inferiorização e sem dominação. Observação que pode formular-se no sentido inverso: a inferiorização, a dominação, a exclusão não se aplicam apenas a indivíduos enquanto tais. São ainda mais eficazes e temíveis pelo facto de encerrarem os indivíduos em categorias colectivas mais susceptíveis que outras de serem subordinadas ou inferiorizadas: crianças, mulheres, grupos racializados, deficientes, populações ditas ‘de risco’, religiões minoritárias, etc... As desigualdades económicas e a injustiça social não afectam apenas pessoas, assentam sobre lógicas de discriminação ou de segregação que definem os mais frágeis e os mais vulneráveis em termos culturais geralmente fáceis de naturalizar”.

Não sendo fácil delimitar os contornos da(s) Diferença(s), parece importante analisá-la(s) igualmente a partir do conceito de diversidade cultural, que desencadeou nos últimos anos a implementação, nas escolas, dos chamados programas de educação inter e multicultural (Cortesão, 2001; Cortesão & Stöer,1996; Leite,1996; Peres, 2000). Porém, como refere Ornelas (2001), o próprio conceito tem evoluído da perspectiva restrita, do estatuto das minorias para uma aceção mais lata, que explicita da seguinte forma: “Assim, no conceito de Diversidade estão incluídos os vários grupos de indivíduos que não se distinguem apenas pela cultura, mas também pelos diferentes contextos em que estão inseridos, pelas questões de etnia ou raça, orientação sexual, género, idade ou desvantagem física ou psíquica ou ainda pelas diferenciações sociais. Ao estudarmos a ideia de Diversidade, deveremos partir do princípio de que o contexto social, histórico e material molda as diferenças individuais e pode contribuir para as diferentes formas de pensar e agir dos vários grupos ou populações” (Ornelas, 2001: 6-7).

Ao colocar em evidência o papel dos contextos na construção da diversidade individual e colectiva, o autor apela a uma análise mais profunda, que ultrapassa seguramente o lado mais visível e “folclórico” da Diferença, frequentemente o mais explorado, mesmo nos contextos educativos.

Para melhor compreender este conceito de Diversidade Humana, Watts (2001) propõe o modelo no âmbito do que apelida de Psicologia da Libertação (*“Liberation Psychology”*) e que estará para a Psicologia como a perspectiva de Paulo Freire para a Pedagogia, tendo ambas como aspecto central o desenvolvimento da consciência crítica e emancipação do sujeito, quer no plano interno e psicológico, quer no plano externo e social.

Watts (2001) introduz três dimensões de análise: *Mundivisão* (*“World Vision”*), *Opressão & Privilégio* e *Contextos*, que interagem entre si, com o legado biológico hereditário e estrutura da personalidade.

Em relação ao primeiro conceito, Watts considera-o mais abrangente do que o de Cultura, porque não se baseia em raízes geográficas e ancestrais e ocorre em contextos de socialização horizontal. Para a *Mundivisão* contribuem *características etnoculturais* como a língua materna, mas também a língua e/ou dialecto preferido, o grupo étnico onde se nasce, mas também o grupo étnico com o qual se identifica, a religião herdada e a religião adoptada e *características sociais*: desvantagens físicas ou psíquicas, etnia/cor da pele, género e orientação sexual. Ainda para o mesmo autor “A *Mundivisão* pode ser tanto um aspecto do contexto envolvente como do mundo psicológico interno” (Watts, 2001: 116).

Por sua vez, a dimensão *Opressão & Privilégio* tem a ver com o uso do poder de forma injusta que leva à criação de desigualdades e à assumpção da superioridade de um dado grupo sobre outros.

Quanto aos *Contextos* o autor considera o sócio-ecológico, o etnocultural e o meio envolvente.

Será pela interacção de todas estas vertentes que se construirá a visão particular de cada um e aquilo que cada um tem de similar e de diferente dos outros.

Rodrigues (2001: 24), ao afirmar que “A diferença mesmo a originada por uma, condição de deficiência é, se adequadamente considerada, uma visão do mundo e uma postura alternativa...”, coloca-nos perante a mesma conceptualização.

É, pois, entre a impossibilidade de definirmos claramente um conceito e as potencialidades que a sua ambiguidade nos pode oferecer que analisaremos algumas abordagens relativas à representação do “Outro” e de como ele se diferencia relativamente ao “Eu” e ao “Nós”.

### **3. Representação do Outro: Semelhanças e Diferenças**

#### **3.1. Conceito de Representação**

O conceito de representação tem sido amplamente utilizado em investigação e é aqui entendido como um processo sociocognitivo e socioafectivo, através do qual o sujeito atribui um sentido a objectos e acontecimentos, num trabalho de construção pessoal influenciado pelo contexto social (Morgado & Félix, 1998; Santiago, Potvin, Tavares & Oliveira, 1994; Vala, 1993, 1997).

A este propósito, Vala (1993: 356-357) refere: “[...] as representações são factores produtores de realidade, com repercussões na forma como interpretamos o que nos acontece e acontece à nossa volta [... ; ...] *“a representação é sempre a representação de qualquer coisa. Ela exprime a relação de um sujeito com um objecto, relação que envolve uma actividade de construção, de modelização e de simbolização”*”.

Este processo de interpretação individual, embora se apresente como único e particular em certos aspectos, cumpre funções comunicacionais e sociais importantes, e é frequentemente partilhado pelo grupo de pertença do sujeito. Assim, será mais adequado falar-se no conceito de representação social.

O conceito de representação social foi proposto por Moscovici (1961), que sobre ele reflectiu como forma de explicar as teorias construídas socialmente pelos sujeitos sobre os objectos sociais e que levam, por sua vez, à organização dos seus comportamentos. As representações sociais constituem um quadro de referência no seio do qual se

estrutura um sistema de categorização, que possibilita atribuir significado e coerência à multiplicidade de informações sobre os outros, sobre nós próprios e sobre o mundo, ou como diz Vala (1993: 357) “um produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social”.

Vala e Lima (2003: 185) sublinham que: “as representações sociais são descritas na teoria de Moscovici (1984) como geridas por dois processos psicológicos: a **objectivação** e a **ancoragem**.”

A “**objectivação**” faz com que algo abstracto se torne concreto e “natural” e se constitua como coisa observável (*e.g.*, as culturas). Já o processo de “**ancoragem**” permite a integração do que é novo e não-familiar no sistema de pensamento preexistente e familiar (*e.g.*, “as novas classificações culturais podem tomar as mesmas propriedades das velhas classificações raciais. Sendo estas últimas percebidas como factos naturais, ou até biológicos, então aquelas também o serão”, Vala & Lima, 2003: 185).

Numa análise histórica e actual das representações sociais, Moscovici (1998) reflecte sobre vários modelos teóricos que procuram entender as origens e processos do pensamento social do sujeito, que em muitas circunstâncias parece ser mais irracional do que racional e arreigado a crenças, que resistem ao mais profundo conhecimento científico da realidade. Moscovici clarifica ainda que “as representações sociais procuram em primeiro lugar tornar possível a comunicação num grupo relativamente não-problemático e reduzir o “vago” através de um certo grau de consenso entre os seus membros” e que elas “são formadas pelas influências recíprocas, através de negociações implícitas no decorrer de conversações nas quais as pessoas são orientadas para modelos simbólicos particulares, imagens e valores comuns”, o que leva ao

desenvolvimento de um vocabulário interpretativo, fácil de utilizar e acessível a toda a gente (Moscovici, 1998: 242-243).

Por sua vez, Emler e Ohana (1993) sublinham que a abordagem das representações sociais em crianças exige uma maior reflexão sobre as questões metodológicas, uma vez que se está em presença de ideias e imagens que são definidas pelo seu conteúdo, construídas socialmente e partilhadas por grupos de indivíduos. Por conseguinte, aquilo que o sujeito pensa sobre alguma coisa não se dá no vazio, mas num contexto social que é preciso analisar e compreender. E consideram que um aspecto importante é “[...] reconhecer que as opiniões expressas pelas crianças individualmente são exemplo das representações dos grupos aos quais pertencem” (Emler & Ohana, 1993: 85). E os adultos, não? Serão as crianças de facto tão permeáveis? Até que ponto é que a sua forma de ver reflecte tão somente a do seu grupo?

James (1999) propõe outra leitura, considerando as competências da criança na elaboração de perspectivas próprias, que decorrem da sua experiência social e podem ou não reflectir as dos adultos com os quais se relacionam, facto igualmente salientado por Greene (1999).

### **3.2. As Marcas da(s) Diferença(s) entre Si e o Outro**

Investigações citadas por Durkin (1995) e Schaffer (1996) defendem que a representação dos outros é um reflexo tanto do desenvolvimento cognitivo do sujeito como da sua experiência social.

À semelhança do que se passa com o adulto, também a criança não se limita a descrever o comportamento do Outro tal como observado, mas a interpretar esse comportamento, fazendo inferências sobre os pensamentos, os sentimentos e as intenções desse Outro.

Alguns trabalhos evidenciam que a representação que o indivíduo tem de si e dos seus pares é geralmente concordante, ou seja, a uma representação positiva de Si, corresponderá uma visão positiva do Outro (Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets, 2005).

Durkin (1995: 203), ao indicar os estudos de Damon e Hart (1988) e de Honess (1989), aponta como um dos aspectos, que distingue as descrições de Si das descrições do Outro, o facto de, nas descrições do Outro, se encontrarem mais facilmente referências a Si próprio, enquanto nas descrições de Si serem raras as referências ao Outro. Damon e Hart (1988) sugerem que a compreensão de outra pessoa inclui geralmente um elemento “forte” que decorre da reflexão sobre “como é que o outro me afecta?”, enquanto que a compreensão de si, tende a focar no “o que é que eu penso de mim?”.

A representação do Outro não é, pois, independente da construção da identidade pessoal e do processo de maturação no quadro do desenvolvimento psicossocial. É a progressiva autonomia e reconhecimento da singularidade individual que possibilita o reconhecimento do Outro e este é, por sua vez, indispensável a todo esse processo identitário (Costa, 1990). Como Vayer e Roncin (1992: 17) sustentam “É a presença do outro, daquele com quem nos sentimos confiantes, que permite à criança reconhecer-se; e ela não pode reconhecer-se a não ser que o parceiro aceite a sua pessoa e acessoriamente as suas propostas; a comunicação, logo a troca, é uma necessidade fundamental do ser”.

Os modelos explicativos do desenvolvimento cognitivo, moral e social apontam para uma progressiva diferenciação do sujeito face ao Outro. Inseridos numa perspectiva cognitivo-desenvolvimentista de matriz piagetiana, estes modelos defendem que essa evolução se faz através da passagem de um estágio menos complexo para outro mais

complexo, de modo sequenciado e invariante (Coimbra, 1990; Costa, 1990; Lourenço, 1992; Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Smith, Cowie e Blades (1998) realçam que uma criança aos 18 meses já tem uma ideia de que a sua imagem reflectida no espelho constitui uma representação de si e que aspectos como familiaridade, idade e género são características que surgem cedo no desenvolvimento da diferenciação relativamente aos outros.

A distinção dos outros pelo género é algo que ocorre bastante precocemente no desenvolvimento infantil, verificando-se que, entre os 9 e 12 meses, as crianças respondem de forma diferente a fotografias de homens e mulheres, conforme revelaram Brooks-Gunn e Lewis (1981), citados por Smith *et al.* (1998). Um trabalho de Edwards e Lewis (1979), referenciado pelos mesmos autores, demonstrou que crianças de 3 anos e meio conseguiam, com bastante sucesso, classificar fotografias de pessoas (cabeça e ombros) em quatro categorias: crianças pequenas, crianças grandes, pais e avós.

Livesley e Bromley (1973: 121) também consideram que “a percepção que a criança tem de si, facilita a compreensão dos outros e vice-versa” e que “uma excepção a esta regra está em que parece mais fácil para as crianças descreverem pessoas do sexo preferido, em vez das do seu próprio sexo”.

A diferença que reconhece no Outro é potenciadora do desenvolvimento do Eu, como defendem Vayer e Roncin (1992: 17) no seguinte texto: “É essa diferença nos modos de ser ou de agir face à realidade do momento que provoca o desejo de se apropriar do modelo do outro, do seu comportamento, da sua linguagem, etc. A mimese de apropriação constitui um factor essencial do desenvolvimento, pois o sujeito precisa de modelos para expressar as suas possibilidades”.

Gross (1992) afirma que, o modo como vemos o Outro, envolve três etapas:

- Selecção (enfoque na sua aparência física ou aspecto particular do comportamento);
- Organização (tentativa de formar uma imagem completa e coerente da pessoa);
- Inferência (atribuição de certas características que não são evidentes, *e.g.*, os estereótipos)

E considera que essa representação se constrói por recurso tanto a um **Modelo Intuitivo** (Cook, 1971, citado por Gross, 1992) inspirado no Gestaltismo, que defende que os outros são percebidos como entidades globais, como a um **Modelo Inferencial**, que realça os traços de personalidade e certas informações que temos acerca desses outros, que se tornam salientes e contribuem para a impressão geral que deles formamos.

Por sua vez, Mason, Mason e Macrae (2005) realçam a importância que os aspectos perceptivos têm para o desenvolvimento do pensamento categorial, pois fornecem um conjunto de informações que facilitam a organização e consequente categorização. Os autores defendem que “Em cognição social, há dois processos que explicam a percepção do outro – categorização e individuação [...] a categorização refere-se à tendência para caracterizar outros com base no seu grupo social de pertença e a individuação para ver esses outros como seres únicos” (Mason, Mason & Macrae, 2005: 892). Para além disto, também entendem que ambos os processos fazem parte do trabalho cognitivo, mas enquanto a **individuação** é mais sensível à qualidade dos estímulos, a **categorização** representa uma grande economia do pensamento, que ganhará, contudo, com a eficiência da etapa perceptiva (individuação).

Sobre a formação de impressões e a relação com os processos de atribuição e categorização, Fiske, Neuberg, Beattie e Milberg (2003: 168-169) argumentam que “Os nossos pressupostos sobre o processamento em causa são os de que as pessoas, como

princípio, categorizam os outros, e só depois atendem a atributos adicionais para avaliar o ajustamento destes à categoria inicial”.

As hipóteses colocadas por estes autores foram confirmadas pelas suas experiências e demonstram que, embora, de um modo geral, categorizemos os indivíduos quando eles aparecem aos nossos olhos como representativos de um certo grupo social, os sujeitos são flexíveis e tendem a activar as suas capacidades de inferência para formar uma impressão mais individualizada da pessoa, quando a categorização relativa ao grupo se apresenta mais difícil (Fiske *et al.*, 2003: 190).

Mas a categorização do Outro não se dá de forma descontextualizada e pressupõe operações de comparação social, evidenciando-se o que é semelhante ou dissemelhante. Stapel e Koomen (2005) procuraram analisar os efeitos que os contextos de competição e de cooperação desempenhavam na percepção do Outro como mais ou menos semelhante. Os estudos que levaram a cabo incidiram sobre uma população de estudantes do ensino superior e os resultados gerais vieram revelar que, num contexto competitivo ou como tal percebido, as diferenças eram mais enfatizadas (acentuando o contraste) do que num contexto cooperativo (acentuando a assimilação/integração).

Por tudo isto se percebe como se torna fundamental analisar e compreender o pensamento e a acção do sujeito em estreita ligação com as características dos contextos envolventes.

### **O valor preditivo da idade**

Sabe-se que, em termos desenvolvimentais, a idade é apenas um indicador e muitos são os autores que a abordam de forma crítica, considerando que, só por si, ela não deve ser encarada como factor diferenciador do nível de desenvolvimento, antes chamando a

atenção para a importância que as variáveis de meios mais ou menos estimulantes desempenham em todo o processo e de como o desenvolvimento nem sempre obedece a um *continuum* (Greene, 1999; Livesley & Bromley, 1973).

A este propósito, Greene (1999: 253) escreve: “Alguns desenvolvimentos psicológicos resultam de processos que só podem ser entendidos à luz do papel activo e construtivo da pessoa e das interacções significativas com outros. Os fenómenos psicológicos são em larga medida social e historicamente contingentes e muitas das mudanças importantes que ocorrem na infância não são – para contradizer Flavell – inevitáveis, unidireccionais e uniformes”.

O que se procura demonstrar é que os modelos que explicam o desenvolvimento psicológico através de uma caracterização muito clara e até certo ponto normativa (“*neat*”) não são os mais adequados nos tempos de hoje e que o estudo que recentemente se estendeu ao desenvolvimento do adulto, nas chamadas perspectivas “*life-span*”, vieram recolocar a anterior visão sobre o desenvolvimento da infância e contribuir para o reconhecimento de que o mesmo pode ser descontínuo e imprevisível (Greene, 1999).

Contudo e apesar das diversas perspectivas críticas, a idade como variável diferenciadora da resposta dos sujeitos tem sido amplamente documentada e, particularmente no que diz respeito à representação de Si e do Outro, existe um largo consenso entre um número significativo de autores, independentemente do figurino metodológico, objectivos e sistemas de codificação das investigações levadas a cabo, como mostra, por exemplo, Rogers (1978) numa revisão dos estudos desde os anos 40 até aos anos 70 e cuja síntese se apresenta em seguida:

- Watts (1944) observou que crianças de 6-7 anos descreviam os outros quase exclusivamente através de características físicas; que o uso de características de

personalidade aumentava a partir dos 8 anos, notando-se uma progressiva diferenciação do Outro relativamente a Si; e que a partir dos 11 anos, se constatava uma maior aceitação da coexistência de traços desejáveis e indesejáveis na mesma pessoa;

- Scarlett (1971), ao analisar descrições de rapazes de 6, 9, 10 e 11 anos, verificou que os mais novos descreviam o Outro predominantemente em termos egocêntricos (*e.g.*, “Ele bate-me”); os de 9 anos também os usavam, mas havia um aumento de declarações concretas e não egocêntricas (*e.g.*, “Ele joga à bola”); e os mais velhos usavam predominantemente constructos abstractos (*e.g.*, “Ele é inteligente”);
- Peevers e Secord (1973), numa análise das descrições de 5 grupos etários, desde o pré-escolar ao secundário, apuraram igualmente que os mais velhos usavam frequentemente indicadores de personalidade e menos declarações egocêntricas, enquanto nos mais novos tais indicadores surgiam de modo implícito (*e.g.*, “Ele está sempre a lutar” em vez de “Ele é agressivo”);
- Brierley (1967) usou uma listagem pré-definida (“*repertory grid test*”) em vez de descrições livres com sujeitos, de ambos os sexos, de 7, 10 e 13 anos e pôde constatar que os mais novos produziam essencialmente constructos relacionados com papéis sociais (29%) e aparência (32%). Os de 10 anos, constructos comportamentais (40%) e papéis sociais (27%) e os de 13 anos, constructos comportamentais (41%) e de personalidade (40%), quando, nestas dimensões, só 9% dos de 7 anos e 19% dos de 10 anos, o fizeram.

Mesmo Livesley e Bromley (1973) que realçaram os aspectos críticos da relação entre desenvolvimento e idade, utilizam-na como variável independente, quer no que se refere

ao sujeito do estudo, quer à pessoa-estímulo que os indivíduos foram solicitados a descrever.

Ressalvando o facto de que até os modelos considerados mais deterministas, para utilizar a expressão de Greene (1999), consideram a idade como mero indicador e não excluem a existência de diferenças individuais, prosseguiremos com a apresentação de mais alguns desses estudos, de entre os quais destacaremos precisamente o de Livesley e Bromley (1973).

A investigação destes autores - da qual apresentamos o que consideramos mais relevante - envolveu 320 sujeitos entre os 7 e 15 anos, aos quais foi solicitado que se descrevessem a si próprios e a 8 pessoas que conheciam - um homem, uma mulher, um rapaz e uma rapariga de quem gostassem e também um homem, uma mulher, um rapaz, uma rapariga de quem não gostassem, procurando que não se prendessem a aspectos de natureza física, mas que retratassem o tipo de pessoa que cada um era e o que pensavam delas.

As variáveis independentes consideradas foram para o sujeito: a idade, sexo, inteligência; e para a pessoa-estímulo (o sujeito descrito): a idade, sexo, gostar/não gostar dessa pessoa.

Na análise efectuada pelos autores, foram as ideias ou declarações (“*statement*”) as unidades de registo que forneciam informação sobre a pessoa descrita, assumindo assim um carácter mais subjectivo, mas considerado também mais adequado aos dados em apreciação.

Esta análise decorreu em quatro fases:

1ª Fase – Ideias Centrais *versus* Ideias Periféricas, ou seja, identificação das ideias mais abstractas e gerais (de conteúdo psicológico) por oposição às mais concretas e particulares (de conteúdo menos psicológico);

2ª Fase – Classificação dos Itens - categorização feita em 33 categorias de todo o tipo de ideias encontradas nas descrições das crianças e adolescentes;

3ª Fase – Traços de Personalidade – análise do uso de traços de personalidade e compilação em idades diferentes ao nível do vocabulário psicológico;

4ª Fase – Organização e Qualificação - esta fase final consistiu na elaboração de uma grelha suplementar com 9 categorias para descrever o modo como os elementos da impressão sobre uma personalidade eram qualificados e organizados.

Dos resultados e conclusões a que os autores chegaram, evidenciamos os seguintes:

Livesley e Bromley (1973) demonstraram que um jovem de 15 anos descreve o Outro de forma integrada e usando um ou dois temas centrais (de natureza mais abstracta), enquanto a criança de 9 ou 10 anos produzirá uma lista mal organizada de características de personalidade e os de 7 anos raramente se referem a essas características, usando predominantemente indicadores de características físicas e acções de rotina.

A idade da pessoa-estímulo revelou ter um efeito significativo e, como esperado, as crianças usaram mais declarações de tipo central (com maior grau de abstracção) quando descreviam crianças e menos quando se tratava de adultos.

Foi no grupo de 13 anos que este aspecto se começou a tornar irrelevante, o que, no entender dos autores, se deve provavelmente a um aumento da compreensão do que é a personalidade e não tanto a uma compreensão dos adultos e à mudança do seu grupo de referência.

Assim, segundo Livesley e Bromley (1973: 121), “Uma das maiores tendências do desenvolvimento é o aumento no uso de declarações centrais. Inicialmente, estas declarações estão associadas a pessoas semelhantes ao próprio, ou seja, a crianças e mais tarde a pessoas diferentes, isto é adultos. Assim, o desenvolvimento resulta da

assimilação de novas experiências a um quadro de referência auto-centrado (*'self-centred'*) e à acomodação progressiva aos factos da vida social”.

Embora haja, de facto, uma grande convergência entre os diferentes autores sobre esta evolução na percepção dos outros, há alguma discordância no ritmo dessa evolução, que para alguns se dá de forma abrupta e, para outros, de forma gradual.

Livesley e Bromley (1973) consideram que as mudanças relativas à idade não podem ser explicadas apenas por uma maior fluência verbal, uma vez que a percentagem de declarações centrais (mais abstractas) aumentava da mesma maneira que a frequência da sua utilização. Em sua opinião, tal indica uma provável mudança de um nível de desenvolvimento para outro.

Ainda segundo estes autores, o grande “salto” evolutivo revelou-se na passagem dos 7 para os 8 anos e foi-se tornando mais lento em idades posteriores, o que é explicado recorrendo à perspectiva piagetiana que situa neste período a passagem do estágio egocêntrico para um pensamento mais socializado, característico do desenvolvimento cognitivo. Por este motivo, sugerem que talvez os 8 anos representem um período crítico no desenvolvimento psicológico da percepção do Outro. A progressão mais lenta em idades posteriores dever-se-ia, ainda segundo os mesmos autores, mais a operações de consolidação e organização da nova estratégia cognitiva e por isso os saltos não seriam tão evidentes.

Livesley e Bromley (1973) verificaram, igualmente, que havia um crescimento progressivo na utilização do “vocabulário de traços” e que essa progressão era muito evidente entre os 7 e os 10 anos de idade. As descrições efectuadas pelos mais novos eram qualitativamente mais estereotipadas e recaindo com maior frequência em aspectos do comportamento observável. À medida que a idade aumentava, começavam a interessar-se por outras qualidades menos óbvias.

Por outro lado, referem que, no que diz respeito à organização e qualificação das declarações, se observaram duas grandes mudanças nos grupos etários entre os 7 e 8 anos e entre os 12 e 13 anos. O uso de qualificadores (“*modal qualifiers*”) como “muito”, “frequente”, “sempre” e “nunca” fazem a diferença individual (com uso mais frequente entre os mais velhos) e aumentam a discriminação entre atributos (Livesley & Bromley, 1973: 204).

Um outro aspecto que os autores apuraram e que consideraram relevante é que os traços usados pelos sujeitos diferiam dos normalmente utilizados pelos psicólogos em listas de verificação ou noutro tipo de instrumentos, supostamente tidos como mais objectivos no estudo da representação de Si e do Outro.

Concluíram igualmente que, embora a maior parte dos estudos por eles revistos se centrassem nos traços de personalidade, estes representavam, na sua própria investigação, não mais do que 20% do conteúdo das descrições sobre o Outro e verificaram que: “Em muitos aspectos, a performance das crianças revelou que o conteúdo e organização dos seus ‘mapas cognitivos’ relativos a outras pessoas obedeciam a um padrão comum. As crianças mostraram-se sensíveis a traços semelhantes, temas comportamentais e modos de interacção. Adquirem gradualmente uma gramática e vocabulário comuns para descreverem os outros e o comportamento dos mesmos. Estes interesses, conceitos e palavras podem ser explicados, sem dúvida, em termos de uma perspectiva abrangente da semelhança na morfologia genética e no ambiente – um padrão comum do desenvolvimento psicobiológico” (Livesley & Bromley, 1973: 155).

Esta abordagem evolutiva encontra-se, também, em Selman (1980), citado por Coimbra (1990: 19) a propósito da Tomada de Perspectiva Social, e que é entendida como “A capacidade para diferenciar, coordenar e integrar diferentes pontos de vista sobre uma

dada situação interpessoal”. A Tomada de Perspectiva Social enquadra a evolução da perspectiva individual no que se refere a duas dimensões: **concepção das pessoas** e **concepção das relações**, propondo que o sujeito evolui de um nível de tomada de perspectiva social indiferenciada e egocêntrica, em que se faz a distinção do Outro como entidade física, mas não psicológica, para níveis progressivos de diferenciação, reciprocidade e reflexividade, reconhecendo no Outro uma existência psicológica consistente e personalidade única.

Por isso, Coimbra (1990: 13) afirma: “Na **infância** as pessoas são descritas pela sua aparência física ou pelas suas actividades [...] As concepções que ela tem das outras pessoas reduzem-se a características concretas e observáveis. Em contraste, as capacidades cognitivas do **adolescente** permitem-lhe descrições das pessoas em termos de ‘retrato psicológico’”.

Os vários estudos, nacionais e internacionais, citados por Coimbra (1990), parecem confirmar a sequência dos níveis propostos por Selman (1980) com referência aos diversos grupos etários, situando-se as crianças mais novas em níveis mais baixos.

Pese embora as críticas que tece ao modelo de Selman, também Schaffer (1996) concorda que os pressupostos gerais de que parte consolidam a perspectiva evolutiva da criança e de como a representação de Si e do Outro se desenvolvem em estreita ligação.

Ainda segundo Schaffer (1996: 175-176), verifica-se que a evolução na **representação do Outro** segue a mesma tendência da **representação de Si**, ou seja, de, um modo mais concreto para um mais abstracto, e que a forma como se vêem os outros pode sintetizar-se em três etapas:

- 1) Até aos 7 anos as crianças descrevem os outros recorrendo essencialmente: às características externas – a sua aparência, as suas acções, o que possuem e onde vivem; quando há referência a aspectos psicológicos, usam termos

globais como “simpático” ou “bom”, contudo usados de modo egocêntrico (“simpático para mim”); referem-se ao comportamento de *aqui e agora*, sem indicação de que representem atributos estáveis;

- 2) A partir dos 7-8 anos (a mesma idade em que se verificou haver uma mudança na auto-estima): as crianças começam a aumentar substancialmente o uso de traços de personalidade (*e.g.*, “tímido”, “ansioso”, “esperto”) nas descrições de outros; continuam a descrever características físicas, mas assumem que há qualidades psicológicas que são estáveis - em todo o caso, estes traços psicológicos são apenas listados e não integrados numa imagem global da personalidade;
- 3) Na pré-adolescência: as descrições tornam-se mais sofisticadas; termos qualificadores como “às vezes” ou “bastante” aparecem; os juízos são relativos às situações e circunstâncias e há tentativas de resolverem as contradições no contexto da personalidade global do indivíduo; aumenta, também, a avaliação comparativa dos indivíduos relativamente a outros ou a um padrão social.

Na mesma linha de argumentação se posicionam Bee (1998) e Lewis (2002) quando revêem alguns dos estudos na área, que vêm confirmar que, relativamente à compreensão de Si, as crianças mais novas se categorizam de um modo essencialmente concreto, com referência a características externas, e que, à medida que crescem, as qualidades internas, como crenças, relações e traços de personalidade, ganham maior relevância, passando-se o mesmo no que diz respeito à descrição dos outros.

A título exemplificativo, Bee (1998: 245-246) cita o estudo de Barenboim (1981), no qual solicitou a crianças de 6, 8 e 10 anos que descrevessem 3 pessoas, tendo um ano

mais tarde proposto a mesma tarefa ao grupo inicial. O autor analisou o conteúdo das descrições em duas grandes categorias:

- “Comparação Comportamental” – qualquer descrição que envolvesse a comparação dos comportamentos da criança ou de características físicas com outra criança ou com uma norma;
- “Constructos Psicológicos” – declarações relacionadas com qualquer característica interna, como traços de personalidade.

Constatou que as descrições no âmbito da primeira categoria surgiam mais aos 8-9 anos e os relativos à segunda nos anos subsequentes, confirmando igualmente este percurso evolutivo do mais concreto para o mais abstracto, já referido anteriormente (Bee, 1998; Coimbra, 1990; Lewis, 2002; Livesley & Bromley, 1973; Rogers, 1978; Schaffer, 1996).

Como Livesley e Bromley (1973: 147) também demonstraram, “As mudanças de idade na utilização de certas categorias revelam que o número de dimensões através das quais a criança consegue conceptualizar outras pessoas cresce ao longo de toda a infância, o que provoca também uma evolução na sua capacidade para distinguir diferentes pessoas em relação a uma característica e entre diferentes características numa mesma pessoa”.

Segundo Rotenberg (1982), citado por Schaffer (1996: 177), “A capacidade para apreciar a *constância de carácter* implica dois aspectos: estabilidade, a crença de que a personalidade se mantém constante ao longo do tempo, e a consistência, a crença de que a identidade individual se mantém apesar das mudanças físicas”.

As investigações de Rotenberg (1982) demonstraram que esta capacidade se deve ao desenvolvimento cognitivo, particularmente às competências para conceptualizar as propriedades invariantes dum objecto, reforçando a ideia de que os dois períodos em que a mudança da representação do Outro se dá com maior ênfase acontecem na

passagem do período pré-operatório para o período das operações concretas e deste para o das operações formais, conformes ao modelo piagetiano.

Um dos exemplos dessa evolução está na forma como o jovem é também capaz de analisar e compreender o comportamento, por vezes contraditório, do Outro, conforme Rogers (1978:110) assinala: “Em muitos aspectos, as descrições aparentemente bivalentes, onde os factores bons ou maus, desejáveis ou indesejáveis do carácter da outra pessoa são reconhecidos e integrados, é uma capacidade do jovem adolescente. Exige competências para formar conceitos abstractos, de nível superior, sobre os outros e a concepção de que o comportamento é um reflexo essencialmente invariante da índole da pessoa”.

Contudo, para que tais mudanças ocorram, é legítimo e fundamental ter em conta o papel da experiência social e particularmente a que ocorre em contexto escolar, que oferece às crianças e jovens diversas oportunidades de confronto, comparação e negociação com outros modos de ser e de estar (Berndt, 1999; Corsaro, 1999; Cowie, 1999; Schaffer, 1996; Schneider, 1999; Youniss, 1999; Yuill, 1997).

### **O factor género**

No que se refere à variável género, Livesley e Bromley (1973) dão conta de uma série de estudos desenvolvidos desde os anos 40 (séc. XX) que revelam haver, em populações adultas, diferenças na representação dos outros, sendo as mulheres consideradas mais rigorosas e com maior capacidade de integrarem informações conflituais, devido à superioridade que lhes é atribuída no estabelecer de inferências, embora um estudo de Watts (1944), citado pelos autores, tenha concluído o contrário.

Justificando a necessidade de considerar o género como variável importante, Livesley e Bromley (1973: 73) afirmam: “Parece claro que as raparigas usam mais termos de

personalidade para descrever outras pessoas do que os rapazes, embora não seja claro se essas diferenças emergem numa idade particular ou se são verdade para todos os grupos etários”.

A investigação, que desenvolveram, revelou que as raparigas usavam mais declarações de tipo central (com maior nível de abstracção) do que os rapazes, mas não de forma significativa, o que foi atribuído a uma maior fluência verbal do grupo feminino e não a um maior desenvolvimento psicológico.

Na maior parte dos estudos realizados neste âmbito da representação do Outro, muitos utilizaram só amostras masculinas, o que é um facto curioso, mas, naqueles em que estiveram envolvidos ambos os sexos, não foram encontradas diferenças significativas. Estes dados são comparáveis aos relatados por Lourenço (1992) a propósito dos trabalhos sobre o desenvolvimento moral, muito particularmente os que se fundamentam na perspectiva de Kohlberg.

Contudo, neste âmbito, temos, como voz discordante, os estudos de Gilligan (1982), que distingue claramente uma forma feminina e uma masculina no modo de conceber a ética, com as mulheres a revelarem uma orientação para a responsabilidade (Ética do Cuidado) e os homens uma orientação para a justiça (Ética da Justiça) (Burman, 1999; Haste, 1999; Marinho, 2004).

Mesmo nas descrições que ambos os sexos fazem de si, Gilligan (1982) verificou que enquanto as mulheres “integram identidade e intimidade” e privilegiam o campo relacional, os homens afirmam-se pela “separação” entre o Eu e o Outro, realçando “o seu percurso individual”, e, ainda segundo Gilligan, este seria um padrão que se manteria ao longo da vida adulta e que explicaria as diferentes orientações, as mulheres para o domínio interpessoal (Cuidado) e os homens para o impessoal (Justiça) (cit. Marinho, 2004: 74-75).

Gilligan considera que estes aspectos correspondem ao que uns e outros atribuem maior significado e reconhece que ambos possuem capacidades para um tipo ou outro de orientação.

Porém, Noddings (1984), citada por Marinho (2004: 78), considera o “*Cuidado*” superior à “*Justiça*” e afirma: “cuidar envolve distância do quadro de referência próprio, para ter atenção ao outro. Quando nós cuidamos, consideramos o ponto de vista do outro, as suas necessidades objectivas, e as suas expectativas face a nós. A nossa atenção, o nosso envolvimento [...] está focalizado no outro, não em nós próprios”.

Haste e colaboradores repetiram parcialmente o trabalho de Gilligan, acrescentando-lhe outros elementos, junto de estudantes da Universidade de Bath e obtiveram dados semelhantes no que se refere aos tipos de orientação, quer para a “ligação” (“*connected*”) ou “separação” (“*separate*”) em áreas como as da amizade, responsabilidade e na sustentação das promessas feitas (Haste, 1999).

Tendo sido os resultados consistentes com a perspectiva de Gilligan, Haste (1999) refere que as diferentes orientações manifestas por homens e mulheres não se relacionavam apenas com o que pensavam de si e das questões morais, mas que eram também evidentes noutras esferas definidas pelas relações interpessoais e nos modos de gerir os interesses pessoais conflitantes, sendo igualmente visíveis na forma como entendiam os sistemas sociais.

Estas perspectivas são ainda hoje alvo da maior controvérsia, especialmente face às mudanças ocorridas nos estatutos e papéis de mulheres e homens nas sociedades ocidentais, mas é um facto que as práticas de socialização de ambos continuam a ser distintas (Durkin, 1995; Gross, 1992, 1999).

Estamos perante dados de estudos com populações adultas e não se podem obviamente generalizar a outros grupos etários, mas no que diz respeito ao nível das relações

interpessoais (que desenvolveremos mais adiante), várias são as investigações que evidenciam algumas diferenças entre rapazes e raparigas.

### **Os aspectos sócio-culturais**

As variáveis sócio-culturais (*e.g.*, estatuto económico da família, nível escolar) não são consideradas nos estudos referidos, talvez porque não sejam tidas como centrais na abordagem da representação de Si e do Outro. A referência ao nível de escolaridade tem sido, contudo, amplamente tratada, quando estão em causa os comportamentos de agressão (“*bullying*”) e de discriminação face a outros grupos étnicos (racismo) (Carvalhosa *et al.*, 2002; Madge, 2001; Smith *et al.*, 1999; Vala, 1999; Vala, Lima & Lopes, 2003).

A propósito da representação das crianças de diferentes níveis sociais sobre pessoas com estatutos económicos diferentes, Weinger (2000), num estudo que envolveu 48 crianças dos 5 aos 14 anos (metade pertencente à classe média e a outra metade à classe baixa), observou que:

- Que a despersonalização era um processo que se iniciava em idades precoces em crianças da classe média, que mostravam menos sentimentos de empatia e uma minimização das causas da pobreza, levando-as a pensar que as pessoas em desvantagem eram culpadas disso e que seria fácil sair da situação de pobreza;
- As de classe mais baixa mostravam maior empatia e maior compreensão por as pessoas pobres estarem em desvantagem e revelaram uma imagem mais positiva das mesmas, associando-lhes aspectos como maior coesão familiar, maior capacidade de enfrentar as dificuldades e maior compaixão;
- Quando convidadas a seleccionar a criança que desejariam como amiga, as escolhas e explicações reflectiram a consciência de classe. Enquanto uma

criança da classe média dizia que queria ser amiga de uma mais pobre, a sua escolha era feita pela simpatia ou pena, a de classe baixa, ao escolher para amiga uma criança de classe média, explicava que queria ser como ela.

A investigação levada a cabo por Weinger (2000), e outras por si citadas, têm revelado como, muito precocemente, as crianças se apercebem da diferença de estatutos entre grupos sociais e dos custos e benefícios de se pertencer a um ou a outro, e de como esta percepção orientará naturalmente as perspectivas sobre Si e os Outros.

Hoje, ninguém põe em dúvida que os ambientes de vida do sujeito são essenciais ao seu desenvolvimento pessoal e social, mas, como critica Greene (1999), durante anos, as investigações na área da Psicologia trataram a criança como um ser “isolável”, citando a este propósito Bronfenbrenner (1979:19) que considerava, por exemplo, a psicologia do desenvolvimento, dominante e aceite (*mainstream*), como “a ciência do comportamento estranho da criança, em situações estranhas, com adultos estranhos, pelos períodos de tempo mais curtos possível”(Greene, 1999: 258).

Abordagens como as destes autores vieram enfatizar a importância das questões ecológicas, ou seja, os contextos e factores interactivos com o sujeito de estudo (tratado até aí mais como objecto do que como sujeito), levando a um maior reconhecimento das diferenças individuais, resultantes de vidas e experiências também elas diversificadas.

A falta desta perspectiva conduziu, na opinião de Greene (1999), à negligência do papel dos significados pessoais para a compreensão do desenvolvimento humano, tendo sido, no seu entender, com Vygotsky e Bruner que as questões do envolvimento social e o seu significado para o desenvolvimento do sujeito foram mais profundamente problematizadas.

E, por isso, Greene (1999: 260) argumenta: “Bruner (1990) e outros chamaram a atenção para uma abordagem na psicologia do desenvolvimento que é interpretativa e

hermenêutica. Tal abordagem que reconhece a importância do significado na psicologia humana e a necessidade de focar a existência de subjectividades e inter-subjectividades pode permitir uma compreensão mais consonante com a dinâmica da vida das crianças à medida que é experienciada e construída. Uma abordagem interpretativa não significa o abandono da objectividade, mas simplesmente tem em atenção e respeita o papel do significado e da subjectividade.”

De acordo com Schneider (1999), é fundamental compreender as competências sociais dos sujeitos no quadro das suas referências culturais, pois por volta dos 6 anos a criança já interiorizou o sistema de valores da cultura dos adultos com quem interage e várias investigações transculturais têm evidenciado que, por exemplo, as culturas de tipo colectivista e individualista influenciam de modo diverso as relações entre adultos e crianças e entre estas e os seus pares, ao longo do seu desenvolvimento. Tais influências manifestam-se tanto ao nível dos comportamentos de afiliação como nos de agressão.

Os desafios colocam-se, por conseguinte, na compreensão do mundo subjectivo da criança e das interacções que estabelece com a envolvente social e cultural, sobre as quais elabora teorias próprias, de profundo significado pessoal (Burman, 1999; Greene, 1999; Haste, 1999; Schneider, 1999).

#### 4. O Eu e o Outro em Relação: Afiliação e Rejeição

Afirmámos que as representações sociais orientam o comportamento do indivíduo face ao Outro e podem possibilitar à criança “o funcionamento em situações sociais complexas como a escola ou o grupo de amigos”. (Rogers, 1978: 126-127).

Referimos, também, que a representação do Outro é influenciada por factores de natureza afectiva. As descrições que os sujeitos fazem de outros de quem gostam e com quem interagem são, em geral, mais ricas e pormenorizadas (Feldman & Ruble, 1981, citados por Durkin, 1995; Livesley & Bromley, 1973).

Assim, em determinadas circunstâncias, são os estádios emocionais que nos levam à aproximação ou ao afastamento do Outro, mas, em qualquer destas situações, as emoções têm uma natureza social, são partilhadas e desempenham um papel regulatório nas relações interpessoais.

Como Delelis (2004: 161) afirma: “Quotidianamente, os indivíduos estão sujeitos a estimulações emocionais, positivas ou negativas, benignas ou excepcionais, que moldam as suas percepções, crenças, normas e interacções. Podemos compreender os comportamentos de afiliação e isolamento como meios normalizados de re-estabilização e de tranquilização individual e colectiva em questões identitárias”.

O estudo de Pramling, Norlander e Archer (2001), a propósito das concepções éticas e morais de crianças de 6 e 7 anos pertencentes a três culturas diferentes, revelou que a necessidade do Outro através de valores, como o *cuidado*, *ajuda*, *companheirismo* e o reconhecimento de que a *solidão* e *rejeição* têm consequências negativas foram aspectos em foco nas histórias que as crianças contaram e que os autores analisaram. Demonstrar interesse e cuidado por alguém é considerado, pois, como um requisito fundamental para o valor moral do que é o *Bem*.

As relações que estabelecemos são fundamentais para a compreensão de nós próprios e dos outros e desempenham um papel fulcral no nosso amadurecimento psicológico (Berndt, 1999; Corsaro, 1999; Cowie, 1999; Youniss, 1999).

Nesse sentido se pronunciou também Damásio (2003: 198), trazendo à colacção essa necessidade primitiva de nos encontrarmos com o Outro, “O esforço e a tentativa de viver numa concordância pacífica com outros é uma extensão do esforço e tentativa de preservar o próprio si. Os contratos sociais e políticos são extensões do mandato biológico pessoal. Somos estruturados biologicamente de uma certa forma, inclinados a sobreviver agradavelmente em vez de sobreviver com dor, e dessa necessidade provém uma certa forma de contrato social, e é curioso pensar que a tendência natural da procura de concordância social foi incorporada nas nossas características biológicas pelo menos em parte, devido ao sucesso evolucionário das populações cujos cérebros aperfeiçoaram os comportamentos cooperativos”.

#### **4.1. Relações Interpessoais e Contextos de Socialização**

O modo de pensar e compreender as relações interpessoais é explicado por Selman (1980), citado por Coimbra (1990: 18-24), por recurso ao modelo da Tomada de Perspectiva Social, baseado na abordagem piagetiana do desenvolvimento cognitivo. Selman procura analisar como as relações entre as pessoas dependem da capacidade para “diferenciar, coordenar e integrar” a sua perspectiva e a dos outros. A realidade interpessoal seria, assim, apreendida de forma sequencial e invariante ao longo de cinco níveis:

- Nível 0 (3-6 anos) **Indiferenciada e Egocêntrica** (a criança é capaz de se distinguir a si e aos outros como entidades físicas, mas tem dificuldade em fazê-

lo do ponto de vista psicológico; daí a sua incapacidade para perceber diferentes perspectivas);

- Nível 1 (5-9 anos) **Diferenciada e Subjectiva** (a confusão do nível anterior é ultrapassada; a diferenciação psicológica é agora possível, mas a perspectiva do outro só é inteligível a partir do seu ponto de vista, ou seja, “tomada de perspectiva própria – 1ª pessoa”);
- Nível 2 (7-12 anos) **Auto-reflexiva e Recíproca** (o sujeito torna-se capaz de entender a perspectiva do outro como diferente da sua, a relatividade das posições de cada um e as diferenças entre acções e intenções);
- Nível 3 (10-15 anos) **Mútua** (este nível caracteriza-se pela capacidade do jovem em compreender a realidade de forma interactiva e sistémica e em coordenar a perspectiva própria com a do outro e as características da situação);
- Nível 4 (> 12 anos) **Profunda e Sócio-Simbólica** (o reconhecimento de uma realidade intra-individual única e singular conduz o sujeito à integração e compreensão das várias perspectivas em análise).

Este modelo, que se centra essencialmente na estrutura cognitiva necessária à compreensão da realidade interpessoal, foi, posteriormente, complementado por Selman e colaboradores (1986), citados por Coimbra (1990: 24-27), com o designado modelo de Estratégias de Negociação Interpessoal, mais virado para a acção e que procurava, assim, explorar a forma como os sujeitos tenderiam a resolver as situações conflituais, decorrentes das relações estabelecidas. À semelhança do modelo da Tomada de Perspectiva Social, foram considerados vários níveis:

- Nível 0 – o sujeito usa estratégias impulsivas e físicas de confronto e fuga;

- Nível 1 – há um reconhecimento do conflito entre si e o outro numa dada situação, mas as acções dão-se geralmente num sentido único, entre a assertividade e a passividade;
- Nível 2 – a capacidade para reflectir nas influências recíprocas da relação leva o sujeito a estabelecer planos que salvaguardem os seus interesses e a explicar argumentos que o beneficiem, numa lógica persuasiva;
- Nível 3 – o reconhecimento da necessidade de integrar os seus interesses com os do outro conduzem ao desenvolvimento de estratégias colaborativas e cooperativas para a resolução de problemas.

Coimbra (1990) faz referência a estudos internacionais e nacionais que têm confirmado a invariância das sequências e a sua relação com a idade, tanto no que diz respeito à Tomada de Perspectiva Social, como às Estratégias de Negociação Interpessoal. Em tais investigações não se verificaram haver diferenças em função do género do sujeito, mas um dado interessante relativo a um dos estudos nacionais veio revelar serem os jovens portugueses mais desenvolvidos na compreensão da Tomada de Perspectiva Social do que na organização de Estratégias de Negociação Interpessoal, o que leva o autor a questionar a qualidade dos contextos de vida, em particular da escola, na promoção dessas competências (Coimbra, 1990).

De entre os vários tipos de relação que o sujeito estabelece ao longo da vida, as relações de amizade têm um papel crucial, porque resultam de escolha mútua e livre, porque se dão, geralmente, num plano idêntico e simétrico e porque se constroem na base da confiança (Berndt, 1999; Youniss, 1999).

Para as crianças e jovens, a descoberta e a exploração deste tipo de relações são determinantes no seu desenvolvimento pessoal e social. Ou como refere Bee (1998: 246): “A abordagem de Selman indica-nos que só quando a criança percebe a

reciprocidade de perspectiva se estabelecem relações de reciprocidade entre os amigos. Só então, qualidades como justiça e confiança se tornam centrais nas ideias que as crianças têm sobre a amizade”.

Assim como há uma progressão na representação de Si e do Outro, o mesmo se passa com a concepção das relações e Erwin (1993), citado por Durkin (1995: 306), assinala que as crianças até aos 7-8 anos tendem a descrever os amigos e amigades referindo-se essencialmente a factores concretos, como as actividades em conjunto, ajuda mútua e proximidade (*e.g.*, “é meu amigo porque vive perto e brincamos juntos”).

Verifica-se, assim, um enfoque em aspectos práticos e em acontecimentos recentes, mais do que nos atributos da pessoa. À medida que a idade aumenta, a ênfase é colocada na reciprocidade e nas obrigações da amizade, incorporando a unicidade psicológica do Outro na compreensão dessas relações e um maior conhecimento da complexidade da personalidade e da sua importância para as mesmas.

De acordo com Aboud e Mendelson (1996), citados por Lease e Blake (2005), várias investigações têm revelado que as crianças escolhem como potenciais amigos aqueles que são mais sociáveis, empáticos e com maior auto-estima, em detrimento dos que são agressivos, inibidos e emocionalmente perturbados (*e.g.*, “ansiosos”, “deprimidos”).

A este propósito, Berndt (1999) refere como, na adolescência, a escolha dos amigos obedece a uma série de critérios que se enquadram no princípio da semelhança. Assim, neste período, os amigos são, em geral, da mesma idade, género, etnia e classe social, que é, no fundo, resultado da forma como o seu meio social está estruturado.

Spurgeon *et al.* (1983), citados por Durkin (1995), encontraram, no que diz respeito às relações de amizade, diferenças entre rapazes e raparigas pré-adolescentes, com estas a realçarem os factores psicológicos internos e a privilegiarem um clima de maior

intimidade e confiança e aqueles a atribuírem tanta importância aos factores internos como aos factores de natureza contratual e a organizarem-se em grupos maiores.

As diferenças no que se refere à dimensão da intimidade, mais evidenciada pelos adolescentes do grupo feminino, têm sido igualmente documentadas por outros autores, de entre os quais destacamos Berndt (1999).

A qualidade das relações interpessoais depende naturalmente de vários factores que vão desde as características dos protagonistas da relação aos contextos de socialização, passando pelo conteúdo e pelos diferentes papéis que são chamados a desempenhar (Berndt, 1999; Coimbra, 1990; Corsaro, 1999; Schneider, 1999).

#### **4.1.1. O Impacto das Relações com os Pais nas Relações Interpares**

A escola é, sem dúvida, um contexto essencial para o confronto com o Outro e nela se desenvolvem relações que, por vezes, se mantêm ao longo da vida do indivíduo, incluindo-se neste caso as relações de amizade, fundamentais ao funcionamento psicológico do sujeito. Contudo, não podemos esquecer que é no seio da família que se alicerçam as bases para um relacionamento com os pares, como o revelam estudos recentes que procuram reflectir sobre a influência desses processos vinculativos.

Rubin, Dwyer, Booth-LaForce, Kim, Burgess e Rose-Krasnor (2004) analisaram como os processos de vinculação no seio da família, quer com as mães, quer com os pais, podem ser facilitadores da reciprocidade e confiança na relação com os outros, e nas competências sociais de um modo geral. Os autores citam vários trabalhos que demonstram a forte correlação entre as relações dos adolescentes com os pais e as relações que estabelecem com outros, bem como a sua adaptação social, ainda que a relação com os pares tenha, nesta fase da vida, um peso maior.

A investigação que realizaram, envolvendo 828 sujeitos com uma média de idades de 10 anos e meio, de várias etnias, confirmou que “a percepção do apoio parental e a qualidade da amizade contribuem ambos de forma independente e interactiva na previsão da adaptação ou inadaptação” (Rubin *et al.*, 2004: 348). Observaram igualmente que “as relações de amizade têm um factor protector na relação parental percebida e nas dificuldades internalizadas”, muito especialmente no caso das raparigas com amizades de elevada qualidade e baixo apoio materno (Rubin *et al.*, 2004: 351).

Também Nickerson e Nagle (2005) se debruçaram sobre as relações interpares usando o modelo da vinculação parental, explicando como, na adolescência, os jovens transferem esses componentes (base de segurança e apoio afectivo) para os pares, embora os pais continuem a preencher as funções primordiais da vinculação.

O seu trabalho, desenvolvido com 303 crianças e jovens dos 9 aos 14 anos, revelou que os mais velhos indicavam menor confiança e comunicação com os seus pais, procurando junto dos pares preencher as necessidades de proximidade e segurança, ainda que a ligação com os pais continuasse a ser a base para explorarem outras relações. Também verificaram que o grupo dos pré-adolescentes (12 anos) referiram ter maior confiança nos pares do que os mais velhos. A partir desta idade foi notória a valorização da procura dos pares para relações de proximidade e segurança. Encontraram, ainda, diferenças relativamente ao género na vinculação com os pares (contrariamente ao revelado nos trabalhos sobre vinculação com os pais), com as raparigas a indicarem mais confiança, comunicação e ligação com os pares do que os rapazes.

Paralelamente e como tinham previsto, os sujeitos que percepcionavam a vinculação com os pais como menos segura tinham tendência a procurar mais os pares para as

funções de proximidade e segurança, compensando, assim, essa ausência na vinculação parental.

#### **4.1.2. As Relações Interpares no Contexto Escolar**

Como temos vindo a defender, a escola possibilita a expansão das interações com os pares, mas assim como leva à construção de relações de amizade, também facilita a emergência de inúmeras situações conflituais, entre elas as práticas de vitimação sobre um indivíduo ou grupo de indivíduos, normalmente os mais frágeis, alvo fácil do provocador ou de um grupo de provocadores. As investigações sobre este fenómeno, chamado de “*bullying*”, indicam que o mesmo é grave e as suas consequências afectam profundamente as vítimas (Arsenio & Lemerise, 2001; Carvalhosa *et al.*, 2002; Smith *et al.*, 1999; Sutton & Keogh, 2000).

Carvalhosa *et al.* (2002) apresentam os dados de um estudo efectuado com a população estudantil portuguesa, onde procuraram analisar os comportamentos de provocação/vitimação entre pares, e que envolveu 6903 alunos, com idades de 11, 13 e 16 anos, a frequentarem 191 escolas (1 escola de cada 6 concelhos dos distritos nacionais).

Como resultados, verificaram que 47,4% desses alunos tinham já sido vitimizados e 36,2% assumiram ter provocado colegas mais novos e mais fracos. Os que não se envolvem nestas situações são com maior frequência as raparigas, os mais velhos e os que frequentam um nível de escolaridade mais elevado e distinguem-se dos envolvidos, quer na situação de vítima, quer na situação de agressor, em aspectos como: a violência fora da escola, a relação com os pais, a saúde mental (sintomas de depressão e queixas

físicas e psicológicas), a atitude face à escola, as expectativas de futuro e o nível sócio-económico.

As autoras identificaram, assim, que os provocadores são geralmente rapazes mais velhos do que as vítimas, com maior índice de violência fora da escola, piores relações com os pais, melhores relações com os pares, com mais sintomas de depressão e queixas físicas e psicológicas, maior consumo de substâncias tóxicas (álcool, drogas), uma atitude mais desfavorável face à escola e às expectativas de futuro, mais escolaridade do que as vítimas. Estas são frequentemente rapazes mais novos, que têm piores relações com os pares e com os pais e não se distinguem muito das características dos agressores, excepto por terem menor escolaridade.

Há ainda o grupo com “envolvimento duplo”, ou seja provocador e vítima, e é nestes que os factores de risco parecem estar mais potenciados. Tanto os provocadores como as vítimas apresentam assim indicadores de maior sofrimento e mal-estar.

As diferenças encontradas no que diz respeito à idade, género e escolaridade são consistentes com os dados da revisão da literatura abordada pelas autoras, que verificaram, ainda, ser “notória a diferença entre o tipo de comportamento externalizante dos provocadores e o internalizante das vítimas” (Carvalhosa *et al.*, 2002: 583).

Sutton e Keogh (2000) tentaram compreender qual a relação entre a competição social na escola e os comportamentos de provocação, maquiavelismo e personalidade. A revisão da literatura efectuada e a sua própria investigação alertaram-nos para o facto de que o desejo de sucesso social nem sempre anda a par do sucesso académico e que há muitos jovens que, propositadamente, baixam o seu rendimento escolar quando percebem que, do ponto de vista social, isso lhes pode ser vantajoso. O mesmo se

passa com os comportamentos de agressão aos outros e a ausência de simpatia com as vítimas, quando existe a percepção de que isso lhes concederá poder e maior reputação. Os comportamentos pró-sociais tornam-se mais importantes por volta dos 12 anos, mas, em grupos de pares particularmente agressivos, a agressão relacionada com a popularidade pode manter-se. Este desejo de afirmação social aparece relacionado com o maquiavelismo (capacidade de manipulação dos outros e do meio social envolvente), reforçando assim o poder do sujeito.

Arsenio e Lemerise (2001) reflectem sobre as perspectivas que tentam explicar os comportamentos de provocação/vitimação (“*bullying*”), considerando os provocadores ora como “incompetentes sociais” (citando Crick & Dodge, 1999) ora como “maquiavélicos” (na abordagem de Sutton *et al.*, 1999). Simultaneamente, abrem o debate em torno do conceito de competência social, dos valores e do desenvolvimento moral e emocional, afirmando que: “Quando os provocadores são o alvo de comportamentos de provocação, eles aparentam ter as mesmas preocupações com as intenções morais do que os seus colegas. Mas quando as suas necessidades colidem com as dos outros, dispõem-se a iniciar a agressão de forma intencional e que noutras circunstâncias considerariam inaceitável” (Arsenio & Lemerise, 2001: 70).

Assim, chamam a atenção para a complexidade do fenómeno em causa e dos inúmeros factores em jogo, tanto ao nível intra como interpessoal e contextual, apresentando diferentes matizes, nem sempre fáceis de apreender.

Enquanto os comportamentos de provocação/vitimação são em geral relativamente visíveis, há outros que tendo um carácter menos aberto, como aqueles que alguns autores designam por “agressão relacional”, não são, porém, de negligenciar, dado os efeitos nocivos que podem ter, tanto para vítimas como para os que os produzem (Yoon *et al.*, 2004).

Neste tipo de comportamentos incluem-se os que fazem uso do **controlo directo** sobre o Outro (e.g., “não podes ser meu amigo, a não ser que”), da **alienação social** (e.g., “negação da atenção”), da **rejeição** (e.g., “difundir rumores ou boatos sobre um colega, de forma a levar o grupo a rejeitá-lo”) e da **exclusão social** (e.g., “impedir que um colega participe numa brincadeira ou acontecimento social”) (Yoon *et al.*, 2004: 304).

Embora, conforme referem as autoras, estas agressões possam aparecer em crianças pequenas (identificadas, em alguns estudos, a partir dos 3 anos de idade) aquelas tornam-se claramente mais sofisticadas no final da infância e princípio da adolescência. O aumento dos contactos sociais na adolescência e do sentido de busca de afirmação e identidade do jovem são propícios a estes embates.

Sendo muito comuns no contexto escolar, os professores parecem atribuir a essas agressões relacionais pouca importância e, contudo, tais comportamentos são responsáveis por diferentes graus de sofrimento e mal-estar psicológico em muitas crianças e jovens.

Inicialmente, pensou-se que eram mais frequentes nas raparigas do que nos rapazes, mas estudos mais recentes indicam que esta agressão se dá tanto nos rapazes como nas raparigas, embora os efeitos emocionais nas vítimas sejam percebidos como mais graves pelo grupo feminino (Yoon *et al.*, 2004). Talvez porque, como afirmam as autoras “comparadas com os rapazes, as raparigas estão mais orientadas para o campo relacional e para uma maior valorização da intimidade e as experiências de agressão relacional apresentam-se como mais ameaçadoras” (Yoon *et al.*, 2004: 307).

Verifica-se também que as vítimas mais frequentes deste tipo de agressões tendem a revelar sintomas de ansiedade, depressão e baixa auto-estima e são geralmente rejeitadas pelos colegas. As autoras sublinham, ainda, a importância dos contextos de socialização como a família e a escola, que podem ser determinantes na redução

daqueles problemas, os quais é preciso encarar com a mesma seriedade que a comunidade educativa usa na análise da violência de tipo aberto.

Gumpel e Meadan (2000) consideram essencial compreender a representação que as crianças têm da violência na escola, que nem sempre é coincidente com a dos professores ou doutros adultos com funções educativas. A investigação, que levaram a cabo em escolas de Jerusalém com 979 crianças desde o 3º ao 8º níveis escolares, permitiu reflectir sobre estas questões e concluir que muitos dos incidentes, não valorizados pelos adultos, são incluídos nas definições de violência dos alunos. Encontraram, também, uma tendência para as raparigas se envolverem com mais frequência em “agressões verbais indirectas” (*e.g.*, “coscuvelhice”, “rumores”) do que em agressões físicas directas e que os rapazes consideram a agressão verbal directa (*e.g.*, “chamar nomes”) como intencionalmente mais acintosa e demolidora, enquanto para as raparigas é a “agressão de tipo indirecto” que mais mágoa acarreta.

No que diz respeito à idade, verificaram que é nos mais novos que os pequenos incidentes são enquadrados na sua definição de violência, ao contrário dos mais velhos, que os parecem desvalorizar.

Por outro lado, há investigações que distinguem os comportamentos de troca pró-sociais dos anti-sociais, podendo os primeiros ser entendidos como uma forma de estabelecer e desenvolver as relações e ajudar a resolver as situações de conflito (Barnett *et al.*, 2004; Smith *et al.*, 1999).

Os estudos realizados por Barnett *et al.* (2004) com pré-adolescentes (5º e 6º nível escolar do sistema americano) revelaram que os jovens diferenciam claramente o que é a troca pró-social da anti-social e que, obviamente, preferem a primeira, sendo essa, de facto, a mais frequente nos contextos que habitam (escola e família).

Observaram igualmente que os rapazes são vistos como os que fazem uso com maior frequência do tipo de troça anti-social, o que é consistente com os dados sobre o “*bullying*”, e que esse tipo de comportamentos acontece sobretudo na escola, com as raparigas a serem alvo privilegiado dessa troça. Já no que concerne à troça pró-social, não se identificaram diferenças significativas em função do género.

Por vezes, torna-se complexo estabelecer uma fronteira entre o tipo de troça pró-social e o anti-social, pois pode ser fácil passar-se de um para o outro, uma vez que essa classificação dependerá não só do modo como se interpreta essa troça, mas dos antecedentes da relação entre os sujeitos (confiança vs. desconfiança), a qual, aos olhos de um observador externo, pode ter uma conotação, mas para os intervenientes ter outra completamente diferente, em função do que os liga ou do que os separa, conforme Barnett *et al.* (2004) evidenciam.

Num outro trabalho, nesta mesma área, Warden *et al.* (2003) fazem referência a uma investigação, que envolveu 321 crianças dos 9 aos 10 anos a frequentarem 14 escolas da Escócia, na qual se propuseram identificar os comportamentos pró-sociais, os provocadores e as vítimas e analisar as percepções do comportamento social dos colegas categorizados nesses grupos.

De um modo geral, os sujeitos identificaram um maior número de colegas como tendo um comportamento pró-social e foi bem menor o leque de nomeados como anti-sociais ou vítimas. À semelhança dos resultados obtidos noutros estudos, os rapazes são vistos como revelando mais comportamentos anti-sociais e as raparigas tendem claramente a favorecer o seu género ao indicarem as suas colegas como mais pró-sociais do que os colegas rapazes. Este dado pode, segundo os autores, ter a ver com a segregação do género, frequente nestas idades.

Warden *et al.* (2003) verificaram, igualmente, que os sujeitos que percebem os colegas como sendo anti-sociais também os consideram impopulares devido aos seus comportamentos agressivos, mas um dado interessante é o de que as crianças, que se vêem a si próprias como tendo comportamentos anti-sociais, são vistas pelos colegas como populares.

Questionando-se sobre os diferentes critérios de classificação usados pelas crianças quando analisam o comportamento do Outro e o de Si próprio, Warden *et al.* (2003: 563) concluíram também “Um outro factor essencial que emerge é o factor pró-social estar profundamente ancorado nas medidas pró-sociais atribuídas a si próprio. Por outras palavras, a influência principal nas respostas das crianças às medidas está no facto de elas se verem ou não como pró-sociais. Este interessante factor sugere que a percepção que a criança tem de si influencia a forma como percebe e interpreta o comportamento dos seus pares. Embora os parâmetros específicos de tal influência estejam ainda por explicar, uma hipótese plausível é a de que as crianças pró-sociais têm em conta diferentes padrões do comportamento e apresentam expectativas mais elevadas de si e dos outros do que os seus pares anti-sociais. Das crianças pró-sociais esperar-se-á, por exemplo, que apliquem critérios mais estritos quando diferenciam entre o que são comportamentos sociais aceitáveis ou inaceitáveis”.

À medida que crescemos, a nossa rede social aumenta e com ela, a complexidade das relações interpessoais; a comparação com o Outro torna-se mais saliente; a nossa semelhança ou dissemelhança com outros é evidenciada; e, entre o parecermos estranhos a um grupo de colegas e o sermos similares a outros, se configura o nosso campo relacional.

Segundo Bee (1998), embora as crianças atraentes e fisicamente mais desenvolvidas possam ser mais populares, parece que o elemento essencial não é como a criança é

fisicamente (aparência), mas como se comporta. Refere, também, que estudos em diversas culturas demonstram que: i) as crianças **Populares** comportam-se de modo positivo, não punitivo e não agressivo para os pares, explicam, tomam em atenção os desejos dos outros e são capazes de regular as emoções fortes enquanto; ii) as **Impopulares** são agressivas, perturbadoras, não cooperantes, têm dificuldade em controlar as suas emoções, interrompem mais os colegas e têm dificuldade em esperar pela sua vez (Eisenberg *et al.*, 1995; Petit *et al.*, 1996 citados por Bee, 1998).

Também Dodge e Feldman (1990), ao analisarem a relação entre cognição social e o estatuto sociométrico da criança (elevado-popular e baixo-impopular), concluíram que há diferenças consistentes entre ambos, com os de nível elevado a comportarem-se de modo mais sofisticado e com menor número de padrões desviantes na relação com os outros, nomeadamente em situações de conflito, e que tais diferenças estão relacionadas com a idade e o género, sendo os mais velhos e os rapazes a apresentarem respostas mais agressivas.

Os problemas comportamentais exibidos pelos colegas são, pois, um factor que contribui para a não aceitação entre pares e há estudos que revelam que a rejeição a trabalhar com um colega com comportamento inadequado é bastante superior à de trabalhar com um colega deficiente (Laws & Kelly, 2005).

Lease, McFall e Viken (2003) analisaram, junto de 478 estudantes entre os 9 e 13 anos, a percepção da semelhança e dissemelhança entre colegas e a sua relação com a posição social no grupo de pares, com vista a compreender que factores levavam à integração ou rejeição num dado grupo. Como parece óbvio, os alunos situados em posições mais afastadas da estrutura organizacional de um dado grupo eram tidos como mais diferentes dos outros (excêntrico, estranho, desviante), vistos de forma menos positiva e as suas características não estavam relacionadas com competências pró-sociais. Ou seja,

difícilmente eram tidos como colegas com os quais seria um prazer estar ou considerados “fixes”.

É preciso ter em atenção que os sujeitos mais rejeitados (em contexto escolar) não são um grupo homogêneo e se há alguns que podem ser ostracizados pela maioria dos outros colegas, outros há que se inserem noutros grupos e estabelecem, no seio deles, relações de amizade.

A isto não será alheia a representação que as crianças possam ter da popularidade e das características de personalidade e contextuais a ela associadas, bem como da influência que esses colegas podem exercer sobre o grupo de pares (Lease, Kennedy & Axelrod, 2002).

Lease, Musgrove e Axelrold (2002) propuseram-se compreender a relação entre o nível de preferência (*to be liked*), a percepção da popularidade e a dominância social (poder e influência) no estatuto social de pré-adolescentes e no grupo de pares, partindo do princípio de que nestas idades as crianças percebem bem as vantagens de serem aceites socialmente e de como a exclusão pode ser penosa.

A investigação, fundamentada em estudos sociométricos, sociológicos e antropológicos, envolveu 487 alunos dos 4º, 5º e 6º níveis escolares, com idades entre os 9 e 13 anos, sendo 51,3% do sexo feminino. No que se refere à pertença étnica, 58,1% eram brancos, 39,3% negros, 2,7% asiáticos, hispânicos e outros e, considerando o total, 91% frequentavam classes em que o seu grupo era maioritário.

Os autores basearam-se nas opiniões dos pares e desenharam um modelo de análise multidimensional organizado em “clusters”. Definidos sete “clusters” em função do cruzamento das dimensões acima indicadas, formaram-se os seguintes grupos: estatuto elevado (“*high status*”), popular/dominante (“*perceived popular/dominant*”), preferido/dominante (“*well liked/dominant*”), estatuto médio (“*average*”), não-

dominante/impopular (“*low dominant/unpopular*”), não preferido (“*disliked*”), estatuto baixo (“*low status*”).

De entre alguns dos resultados obtidos evidenciamos os seguintes:

As crianças com **estatuto mais elevado** (“*high status*”) são consideradas pelos colegas como mais “fixes” (“*cool*”), influentes e admiradas pelos membros do grupo de pares, têm um nível elevado de controlo social e são escolhidas frequentemente para papéis de liderança. A acrescentar a isto, parecem ter um maior nível de sofisticação social, pois, embora tidas como mais agressivas do que as do grupo de **estatuto médio** (“*average*”), superam estas nas competências pró-sociais, nos factores atléticos e atractivos e mostram-se capazes de uma leitura das situações sociais que lhes permite adequar as estratégias de natureza agressiva em função das características dessas situações.

Os elementos do grupo **preferido/dominante** (“*well liked/dominant*”) são vistos como pró-sociais (as raparigas em particular) e atléticos (os rapazes), divertidos e a sua dominância deriva da onda de simpatia e afectividade que geram à sua volta.

O grupo **popular/dominante** (“*perceived popular/dominant*”) é constituído por crianças de quem os colegas não gostam particularmente, mas que, apesar do nível de agressividade, são admiradas e consideradas “fixes”, têm um maior controlo social do que o grupo anterior e usam o seu poder de forma coerciva.

Também as crianças de quem não se gosta, **não preferido** (“*disliked*”), exercem maior controlo social e são vistas de modo mais positivo do que os colegas de estatuto mais baixo, porque são as que frequentemente impõem as regras ao grupo.

As pertencentes ao grupo **não-dominante/impopular** (“*low dominant/unpopular*”) são vistas como inibidas ou ansiosas, impulsivas, supersensíveis (em particular as raparigas), incapazes de competir e de controlo social.

No fim da escala, encontramos as de **estatuto baixo** (“*low status*”), vistas como horríveis (“*odd*”) pelos colegas. São as que parecem correr maior risco de experiências sociais e emocionais negativas.

Embora cientes das eventuais limitações do seu modelo, os autores chamam a atenção para o significado que o estatuto social das crianças tem para a relação com o grupo de pares, realçando a necessidade de se desenvolverem estudos longitudinais e mais centrados nas pessoas.

Em todo o caso, os indicadores obtidos, nesta como nas outras investigações referenciadas neste trabalho, permitem aprofundar a reflexão em torno da complexidade das realidades relacional e social.

#### **4.2. Relações Intra e Intergrupais**

Para melhor contextualizar e compreender as relações interpessoais e a reacção dos indivíduos ao comportamento dos outros, parece-nos relevante abordar as relações que se tecem no seio de um grupo e entre grupos diferentes, uma vez que, salvo raras excepções, todo o ser humano estabelece laços com um ou mais grupos de referência, onde é chamado a desempenhar diversos papéis, influenciando e sendo por eles influenciado.

Ao fazer uma revisão dos estudos que se debruçam sobre o comportamento intergrupar, Miranda (1998: 600) refere-se à perspectiva de Tajfel (1982) que definiu um grupo com base tanto em critérios externos como internos, para o qual concorrem “três componentes: *cognitiva* – consciência da pertença ao grupo, *avaliativa* – a noção de pertença ao grupo pode apresentar uma conotação positiva ou negativa e *emotiva* – os

aspectos cognitivos e avaliativos de pertença ao grupo podem ser acompanhados de emoções (por exemplo, amor, ódio, gostar ou não gostar)”.

Otten (2002) reflecte sobre o papel do *self* (entendido no plano individual, “Eu”, e grupal, “Nós”), tanto nas relações intra como intergrupais. A percepção que o sujeito tem de si influencia o modo como vê os outros e, através de um processo de “despersonalização” (Turner *et al.*, 1987, citados por Otten, 2002), as características pessoais do sujeito estendem-se às do grupo de pertença, numa ligação estreita. Mas à medida que os estereótipos emergem relativamente ao seu grupo e ao dos outros, o impacto destas semelhanças e diferenças tende a esbater-se.

Isto explicaria, segundo a autora, a espontaneidade e automatismo na formação duma atitude positiva perante um novo “endogrupo”, sendo, no entanto, necessário perceber que estamos perante um processo dinâmico, pois, como evidencia, “o papel do self é contingente a factores situacionais e circunstanciais (informações sobre o grupo; condições de processamento da informação, ...)” (Otten, 2002: 27).

Um exemplo interessante é o apresentado por Vermeulen (2001), que chamou a atenção para a variabilidade e alterações da identidade étnica das populações migrantes, decorrentes da interacção com o contexto envolvente, o que levaria a que, num mesmo grupo étnico, a identidade étnica assumisse diversas matizes.

A pertença a um grupo gera, em muitas circunstâncias, uma diluição do Eu face ao Nós, um confronto entre a identidade pessoal e a identidade social. Segundo Pinto (1991), citado por Mendes (2005), a construção da identidade social dá-se pelo cruzamento entre um processo de **identificação** e um processo de **identização**, correspondendo o primeiro à integração e fusão com o grupo e o segundo, à autonomização e diferenciação social, que determina a separação relativamente a outros grupos.

Estes processos, aparentemente simples na sua teorização, são contudo fenómenos complexos, pelas particularidades e ambiguidades que os podem caracterizar, escapando frequentemente às lógicas interpretativas comumente aceites, pois, conforme Pinto (1991) afirma, as identidades sociais constroem-se “por integração e por diferenciação, com e contra, por inclusão e por exclusão, por intermédio de práticas de confirmação e de práticas de distinção classistas e estatutárias, e que todo esse processo, feito de complementaridades, contradições e lutas, não pode senão conduzir, numa lógica de jogo de espelhos, a identidades impuras, sincréticas e ambivalentes. A construção de identidades alimenta-se sempre de alteridades (reais ou de referência) e por isso nunca exclui em absoluto convívios e infidelidades recíprocas – para desespero dos que nela querem ver o desenvolvimento harmonioso e coerente de umas tantas substâncias essenciais” (citado por Mendes, 2005: 34-35).

Turner (1985) citado por Deschamps (2003: 65), considera que entre a identidade pessoal e a identidade social existe uma “relação de dependência negativa: quanto mais forte for a identidade pessoal, mais a identidade social é fraca, e vice-versa”.

Por sua vez, Vala e Lima (2003: 191) defendem que é “através de processos psicológicos e sociológicos que vão sendo tornadas explícitas configurações culturais diferenciadas de um endogrupo relativamente a um exogrupo, com base nas quais se criam progressivamente identidades e se confere sentido às relações intergrupais”.

McLellan e Youniss (1999: 437) realçam como a representação de adolescentes (de si e dos colegas) é enquadrada na população da escola que funciona como modelo de referência e consideram que “O padrão de estabilidade dos grupos no interior das escolas pode desempenhar importantes funções. Ajuda os estudantes a organizarem cognitivamente os grupos de pares de acordo com um sistema simbólico partilhado e

permite aos indivíduos usarem esse sistema para se apresentarem claramente aos outros”.

A identificação a um ou mais grupos é fundamental para o desenvolvimento social do sujeito, contribuindo, ou não, para um maior nível de maturação, dependendo das características do grupo e dos contextos. Porém, não se pode afirmar que o indivíduo seja completamente anulado pelo(s) grupo(s) ao(s) qual(uais) pertence, pois várias investigações têm realçado a variabilidade individual e a autonomia dos sujeitos face à visão do grupo, da qual nem sempre comungam (Breakwell, 1993; Levy, 1999).

#### **4.2.1. Favoritismo pelo Grupo de Pertença**

A Teoria da Identidade Social (TIS), formulada por Tajfel (1974), “associa a auto-estima individual à identidade social positiva decorrente da pertença a grupos sociais, constituindo a distintividade atribuída aos grupos que associamos à nossa auto-representação um dos factores fundamentais na representação positiva desses grupos” (Vala & Lima, 2003: 192).

É também por esta razão que Krueger (1998: 228), citado por Otten (2002: 27) afirma que “o favoritismo endogrupal não é apenas etnocêntrico, mas também egocêntrico na sua natureza.”

Por outro lado, Deschamps (2003: 61) contesta a assumpção generalizada (tese defendida por Tajfel e os modelos desenvolvidos pela escola de Bristol) de que os indivíduos tendem a avaliar mais positivamente o seu grupo de pertença, uma vez que, nas nossas sociedades, as pessoas se inserem em vários grupos.

Ainda segundo Deschamps, a hipótese da co-variação explicaria a não-linearidade das relações grupais, argumentando que “a categorização, mais do que funcionar de forma

alternativa e exclusiva, quer ao nível de uma categorização entre o *self* e o outro, quer ao nível de uma categorização entre grupos, pode também funcionar de forma simultânea e conjunta ao nível intra e intergrupos. Ela conduz, então, em determinadas circunstâncias, a um exacerbamento quer das diferenças interindividuais no interior do grupo de pertença, quer das diferenças intergrupais. Noutros casos, é a um enfraquecimento tanto das diferenças interindividuais como intergrupais que assistimos” (Deschamps, 2003: 65-66).

O acentuar da diferenciação emerge pela assimetria das relações entre grupos, como Deschamps (2003: 66) sublinha: “As relações entre os grupos vão, então, ter como reflexo uma relação de dominação que faz com que a pertença grupal não possua a mesma saliência no pensamento das pessoas e dos grupos”, com os indivíduos dos grupos dominantes a definirem-se mais pela sua singularidade e os dos grupos dominados mais pelas características colectivas.

É, pois, nesta relação de dominação e submissão, que muitos estudos têm demonstrado residir a base para a discriminação do(s) outro(s) grupo(s) (Vala, Brito & Lopes, 1999; Vala, Lima & Lopes, 2003; Vermeulen, 2001; Wieviorka, 2002).

Porque a grande maioria das investigações no domínio da diferenciação intergrupar decorre das conclusões a partir de amostras constituídas por sujeitos adultos e em contextos laboratoriais com condições manipuladas experimentalmente, importa debruçar-nos sobre aquelas que abordam esta problemática junto de um público infanto-juvenil e em contextos naturais.

Exemplo disso é o estudo de Tropp e Wright (2003), que visou identificar as diferenças na forma como crianças americanas de origem Mexicana e as de origem Europeia se viam e avaliavam a si, ao endogrupo e ao exogrupo, uma vez que na literatura da

especialidade têm sido indicadas diferenças nas autoavaliações de crianças de grupos minoritários por comparação com as de grupos majoritários.

A revisão da literatura e as investigações levadas a cabo por Monteiro (2002: 277) apontam igualmente neste sentido, afirmando a autora que “nas crianças que vivem em sociedades multiétnicas, a autocategorização étnica é marcada pela posição relativa de dominância que os grupos ocupam nessas sociedades”.

Estas diferenças são, de acordo com Tropp e Wright (2003), explicadas quer pelo estatuto social (“elevado” vs. “baixo”), quer por características culturais (“culturas mais individualistas” vs. “culturas mais colectivistas”). A investigação, que realizaram, envolveu 484 crianças de origem Mexicana e 366 de origem Europeia, com idades entre os 5 e os 9 anos. Os resultados evidenciaram que as crianças de ambos os grupos se auto-avaliavam de forma positiva, embora a média fosse superior para o grupo de origem Europeia. Por sua vez, estas também se autoavaliaram mais positivamente do que aos membros do seu grupo de pertença e perceberam, neles, menos características idênticas a si próprias. Estas diferenças relevam, segundo os autores, de uma orientação cultural Europeia, mais individualista, que enfatiza a independência e unicidade do sujeito, enquanto a cultura Mexicana realça a interdependência e a solidariedade.

De um modo geral, as crianças de ambos os grupos consideraram os membros do endogrupo mais parecidos consigo do que os do exogrupo e as crianças mais velhas perceberam menos semelhanças do que os mais novos. As crianças de origem Europeia avaliaram os membros do exogrupo menos positivamente do que os do endogrupo e encontraram naqueles menos semelhanças, enquanto as de origem Mexicana perspectivaram de forma positiva e equivalente tanto uns como outros, relatando também semelhanças com os membros do exogrupo.

Sob outro ponto de vista, Abrams, Rutland, Cameron e Marques (2003) analisaram as atitudes de crianças de 6-7 anos e 10-11 anos face ao seu grupo e a outro grupo, no contexto de participação em escolas de Verão, tendo como modelo teórico de referência o que designaram por “*Subjective Group Dynamics Model of Intergroup Processes*”.

Verificaram os autores que a diferenciação intra e intergrupar ocorreu de forma a validar as normas do grupo de pertença, uma vez que todas as crianças expressaram uma opinião parcial e enviesada face ao seu grupo. Observaram que a diferenciação, tanto intra como intergrupar, foi maior nos mais velhos, tornando-se mais específica à medida que cada membro era visto como indivíduo e não já só percebido em função das características do grupo a que pertencia. A este propósito, Abrams *et al.* (2003: 171-172) afirmam que “O desenvolvimento da classificação múltipla e da comparação social significa que as crianças podem perceber as diferenças dentro do grupo ao atenderem a informações individuais. Contudo, as crianças mais velhas são ainda capazes e fazem questão de manter a sua identificação social com categorias particularmente salientes ou grupos, aprovando os indivíduos do endogrupo e do exogrupo que revelem apoiar as normas do endogrupo.”

Um outro conjunto de explicações assenta, por exemplo, nas teorias implícitas que as crianças constroem a propósito da (in)flexibilidade dos traços de personalidade, conforme Levy e Dweck (1999) procuraram demonstrar ao compararem a influência que uma concepção estática (“*holding entity theories*”) ou dinâmica (“*holding incremental theories*”) poderiam desempenhar na formação de estereótipos e na diferenciação intergrupar.

Os dois estudos que levaram a cabo envolveram crianças de ambos os sexos, com idades entre os 11 e 13 anos (N = 78, primeiro estudo, maioritariamente Latinos/Hispanicos; e N = 44 no segundo estudo, diversas etnias distribuídas de forma

equilibrada), que foram solicitadas a emitir juízos sobre uma dada escola, caracterizada por ter alguns alunos com comportamentos inaceitáveis.

Os resultados evidenciaram que as crianças com uma visão estática apresentavam julgamentos mais extremos desses comportamentos, atribuindo os mesmos a factores internos. Viam essa escola como mais homogénea, generalizando, a todo o contexto, os comportamentos de alguns dos seus membros.

Por outro lado, as crianças que foram classificadas como tendo uma visão dinâmica focaram a sua atenção em aspectos situacionais e não fizeram tal generalização. Além disso, mostraram-se mais predispostas a interagirem com esses elementos “perturbadores”.

Estes dados foram semelhantes aos encontrados pelos mesmos autores em populações adultas (estudantes universitários), entre as quais verificaram ser possível manipular as suas concepções, pelo que sugerem que aquelas não estão associadas a diferentes tipos de pessoas, mas constituem sistemas de crenças que são activados em função da saliência de determinadas situações e com impacto na percepção social.

Investigações anteriores (em que Dweck participou) sobre as teorias da inteligência que crianças em idade pré-escolar e escolar apresentavam revelaram-se, também elas sensíveis a práticas de socialização, pelo que a constatação do carácter manipulável das concepções estática e dinâmica abre, no entender dos autores, caminho a estratégias de intervenção que promovam uma visão dinâmica das características das pessoas, podendo, assim, contribuir para a redução/supressão de estereótipos negativos.

#### **4.2.2. Formação e Funções dos Estereótipos**

Conforme Garcia-Marques e Garcia-Marques (2003) destacam, desde o início do séc. XX que os aspectos relacionados com o preconceito despoletaram grande atenção dos cientistas sociais. As abordagens sócio-cultural (centrada na consistência inter-individual) e a sócio-dinâmica (na consistência intra-individual) dominaram os primeiros trabalhos e, em 1950, Adorno relacionou o fenómeno dos estereótipos com o que designou de “personalidade autoritária” (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2003; Gross, 1999; Vala & Lima, 2003).

Este conceito de personalidade autoritária “constituiria uma síndrome neurótica resultante desse estilo educativo, e seria, assim, caracterizada pelas tendências para submissão aos poderosos e opressão dos sem poder. O que, como é evidente, por sua vez, facilitaria a emergência ou manutenção de regimes ditatoriais e opressivos” (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2003:15).

Ainda segundo estes autores, a publicação, por Allport em 1954, do livro “A natureza do preconceito”, no qual, se defendem os estereótipos como algo natural e decorrente de mecanismos cognitivos básicos, como o processo de categorização, veio a marcar o início da abordagem cognitiva, que, nos últimos anos tem inspirado e dominado a maior parte das investigações efectuadas neste campo.

É, pois, em sequência que Tajfel (1969) viria a desenvolver a Teoria da Identidade Social e a chamar a atenção para a estreita relação e influência recíproca entre os processos cognitivos e os factores sociais, uma vez que considerou ser no acto de categorização social que residiria o processo de activação dos estereótipos (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2003).

Enquanto os estereótipos constituem um sistema de crenças que, com base na atribuição de traços psicológicos, permitem caracterizar um dado grupo e, por inerência, todos os

membros desse grupo, tornando possível a comparação e avaliação intra e intergrupar, o preconceito é a atitude negativa face a um grupo decorrente da atribuição de estereótipos negativos (Vala, Brito & Lopes, 1999).

O que na perspectiva de Tajfel se traduziria da seguinte forma: “[...] quando os elementos em questão são pessoas, ou seja, quando as categorias são sociais, a diferenciação entre categorias ou entre grupos implica, normalmente a discriminação, o que tem uma tradução valorativa – os ‘bons grupos’ são aqueles a que pertencemos, os ‘maus grupos’ são os outros grupos”(Deschamps, 2003: 60).

Em defesa da tese cognitiva, Garcia-Marques e Garcia-Marques (2003: 20) argumentam que a prevalência dos estereótipos, em Sociedade, se deve à sua utilidade e eficácia como instrumentos cognitivos de simplificação.

Macrae, Milne e Bodenhausen (2003: 98-99) realçam igualmente os benefícios dos estereótipos para a economia cognitiva e asseguram que “O pensamento estereotípico é um atributo ubíquo da vida quotidiana”, “[os estereótipos] funcionam como instrumento de energia em cognição social” e que, “através do uso de estereótipos sociais, os percipientes são capazes de libertar recursos de processamento limitados para a execução de outras actividades necessárias”.

Se para esta linha de investigação as funções dos estereótipos parecem ser claras, o mesmo não se passa sobre a formação desses estereótipos e os factores responsáveis pela sua activação e/ou inibição.

Num trabalho de 1997, Vala sugere que os mecanismos subjacentes aos julgamentos sobre o grupo de pertença e o grupo dos outros são diferentes, estruturando-se no primeiro caso mais ao nível emocional e no segundo ao nível cognitivo.

O significado que as emoções desempenham na diferenciação e discriminação intergrupar é explorado por Vala, Brito e Lopes (1999) e por Bodenhausen e Moreno

(2000), que as consideram determinantes na expressão ou supressão de atitudes e comportamentos preconceituosos.

Abele (2000) propõe que o “estado de espírito” dos indivíduos tem um papel importante na construção de estereótipos, fazendo referência a vários estudos que, ao induzirem nos sujeitos um maior estado de satisfação (“*positive mood*”), produziram resultados positivos face a elementos de grupos estereotipados, quer na categorização, quer no comportamento intergrupar.

O autor refere que, sendo uma experiência subjectiva, este “estado positivo” pode potenciar o pensamento criativo e levar a uma maior elaboração e aprofundamento dos julgamentos sobre o Outro.

Se é certo que a produção científica no domínio dos estereótipos é abundante e tem contribuído para uma melhor compreensão do fenómeno, ela apresenta-se, contudo, bastante fragmentada e centrada num olhar molecular, sendo ainda difícil articular as várias peças deste imenso *puzzle*.

#### **4.2.3. As Crianças e os Estereótipos**

As investigações revistas por Smith, Cowie e Blades (1998) indicam, que por volta dos 8 anos de idade, não haverá muitas diferenças entre os estereótipos das crianças e os dos adultos.

Por sua vez, Nesdale *et al.* (2003) citam vários estudos que realçam a importância dos processos socialmente motivados para o desenvolvimento das atitudes das crianças, revelando que, aos três anos, a criança já tem uma percepção de quais são os grupos sociais com maior ou menor estatuto, relacionando-o com a etnicidade por volta dos cinco anos.

Num artigo de reflexão sobre as questões da identidade étnica, Monteiro (2002: 279) também afirma: “[...] as crianças são competentes na identificação explícita da sua pertença étnica a partir dos 5 anos, e as etapas dessa identificação seguem de perto o que os modelos clássicos observaram nos adultos: a saliência das pertenças e o seu valor relativo no quadro do consenso social vigente determinam o desenvolvimento das identidades étnicas, tanto das crianças dos grupos dominantes como das crianças dos grupos dominados”.

E se a autocategorização étnica é feita correctamente pela maioria das crianças de ambos os grupos, quando se lhes pergunta se preferiam ser diferentes, com mais frequência são as pertencentes aos grupos minoritários que escolheriam ser do grupo dominante, como o revelam os dados obtidos por Milner (1983) em crianças asiáticas e das Índias Ocidentais a viverem em Inglaterra e também um trabalho de Monteiro (2001) junto de crianças de etnia cigana com resultados semelhantes apenas para o grupo de 6 anos e já não para o de 10 anos (ambos os trabalhos citados por Monteiro, 2002).

Ainda Milner (1983), citado por Monteiro (2002), verificou que, quando a criança era colocada perante a “fantasia de voltar a nascer num outro grupo étnico”, 57% das crianças negras com idades entre 5 e 10 anos expressavam esse desejo e apenas 12% das crianças brancas da mesma idade o faziam.

Num outro estudo de Davey e Norburn (1980), também citado por Monteiro (2002), em que participaram crianças filhas de imigrantes afro-caribenhos e asiáticos a viverem em Inglaterra, obtiveram-se resultados semelhantes com cerca de 50% de ambos os grupos a preferirem ser “brancos”, se o pudessem escolher.

A investigação realizada por França e Monteiro (2002) junto de 238 crianças brasileiras brancas, negras e mulatas com idades entre os 5 e 10 anos aponta para conclusões

semelhantes, uma vez que 60% das crianças negras e 40% das mulatas mostraram preferência em serem brancas.

Estes dados revelam bem como as crianças, em particular as de grupos minoritários e particularmente com baixo estatuto, são sensíveis às questões étnicas/sociais e como as suas percepções revelam as ambiguidades com que se debatem no caminho da construção da sua identidade.

Durante muitos anos, o preconceito étnico entre crianças foi explicado como resultado da influência do seu contexto social, em particular o efeito das atitudes dos pais e pares (*e.g.*, Allport, 1954; Rosenfield & Stephan, 1981, citados por Nesdale *et al.*, 2003).

Para analisar em que medida a identificação étnica, a percepção das atitudes parentais e a vitimação pelos pares estariam relacionadas com as atitudes étnicas das crianças, Verkuyten (2002) levou a cabo uma investigação numa população escolar holandesa, composta por 453 alunos, dos 10 aos 12 anos de idade, sendo 295 holandeses e 158 turcos (86% já nascidos na Holanda), e 52% do total do sexo feminino.

Segundo este autor, a relação entre vitimação e atitudes étnicas não tem sido um aspecto muito investigado, por isso enfatiza a sua importância, uma vez que considera ser provável que a exclusão e troça com base na etnicidade afecte a avaliação intergrupar e também porque, decorrente da sua experiência, as crianças turcas são alvo mais frequente deste tipo de agressão do que as holandesas.

No que se refere à relação entre as atitudes parentais e as das crianças, Verkuyten (2002) cita os trabalhos de Aboud e Doyle (1996) que, numa amostra da população branca, não encontraram relação significativa entre as atitudes dos pais e crianças, e de Branch e Newcombe (1986), que chegaram à mesma conclusão, num estudo com famílias afro-americanas. Por outro lado, nas investigações que relatam a existência dessa relação, as correlações obtidas são geralmente fracas.

No estudo desenvolvido por Verkuyten (2002), o que é analisado é a percepção que as crianças têm das atitudes dos seus pais, visto não ter sido possível uma avaliação directa dessas atitudes. Para obviar a este contratempo, o autor investigou também o grau de obediência aos pais e o nível de auto-estima dos sujeitos.

Tendo como quadro teórico de referência a Teoria da Identidade Social (Tajfel & Turner, 1986), Verkuyten partiu do pressuposto de que a uma forte identificação étnica corresponderia uma avaliação positiva do grupo de pertença e a um nível elevado de vitimação pelos pares, uma maior probabilidade de avaliação negativa do exogrupo.

Os resultados globais revelaram muitas semelhanças entre as crianças turcas e holandesas. Em ambas se verificou que: a) a identificação com o grupo de pertença estava relacionada com a avaliação do endogrupo, mas não com a do exogrupo; b) quanto maior a vitimação étnica, mais negativamente o exogrupo era avaliado; c) as atitudes étnicas dos pais influenciavam a avaliação do exogrupo, sendo negativa quando os sujeitos percepcionavam que os pais procediam do mesmo modo.

As diferenças encontradas entre os dois grupos situaram-se nos indicadores de obediência aos pais, mais elevado nas crianças turcas, que consideraram também que os seus pais avaliavam mais positivamente o seu grupo de pertença do que outros grupos. Verificou-se igualmente, neste grupo, uma maior relação entre as atitudes parentais e a avaliação do endogrupo feita por estas crianças, bem como o seu nível de identificação étnica.

Por sua vez, esta identificação étnica revelou-se mais forte nas crianças turcas do que nas holandesas, dado que frequentemente emerge dos estudos em populações minoritárias (já referido anteriormente) e que pode ser explicado pelo maior orgulho na sua cultura e valores, mas também, como neste caso é acentuado pelos autores, por se tratar de uma cultura mais colectivista, e valorizadora do grupo e das relações de

interdependência, ao contrário da cultura ocidental, mais individualista e focada na autonomia individual.

O reconhecimento de que as crianças não são “meros recipientes ou esponjas” do que os outros pensam ou dizem levou ao surgimento de outras explicações teóricas, entre as quais a Teoria Sócio-Cognitiva desenvolvida por Aboud e colegas (1988), citados, por exemplo, por Nesdale *et al.* (2003, 2005) e França e Monteiro (2004), entre muitos outros.

De acordo com esta perspectiva, à medida que a criança se desenvolve cognitivamente (período das operações concretas), compreende melhor o indivíduo e é capaz de o distinguir do grupo a que pertence, tornando-se progressivamente menos preconceituosa a partir dos 7-8 anos de idade.

França e Monteiro (2004) interrogam-se sobre a consistência de uma tal tese, pois, a ser verdade esta diminuição do preconceito decorrente de um maior desenvolvimento cognitivo, torna difícil de explicar o seu surgimento nas atitudes da população adulta.

Ao reverem os estudos que analisam as novas formas de preconceito e racismo nos adultos, as autoras realçam que hoje elas são mais indirectas e influenciadas por aquilo que se convencionou chamar de “normas sociais anti-racistas”.

Também em oposição à Teoria Sócio-Cognitiva (Aboud, 1988), Rutland (1999) desenvolveu uma investigação com o objectivo de testar a capacidade preditiva proposta pela Teoria da Auto-Categorização, formulada por Oakes, Haslam e Turner (1994) que pressupõe não ser a eventual imaturidade cognitiva do sujeito a conduzir necessariamente a diferentes níveis de discriminação intergrupar e ao favoritismo endogrupar. Estes aspectos estariam mais dependentes da motivação, objectivos e formas de relacionamento nos diferentes contextos e não seriam, por conseguinte, um

produto da capacidade cognitiva, mas antes da percepção do grau de adequação e significado da categorização social prescrita pelo contexto.

Assim, Rutland (1999) propôs-se analisar a relação entre os estereótipos nacionalistas, o preconceito, a auto-categorização e o favoritismo pelo grupo de pertença, numa amostra de 329 crianças inglesas dos seguintes grupos etários 6, 8, 10, 12, 14 e 16 anos, sendo 51% pertencentes à classe média e 49% à classe baixa.

Os métodos usados foram a classificação de fotografias de 14 pessoas com idades entre os 18 e 40 anos em cinco nacionalidades diferentes (britânicos, alemães, americanos, russos, australianos) e a resposta a questões abertas, em situações de entrevista individual, que decorreram em duas sessões com duas semanas de intervalo.

Sintetizando alguns dos resultados, o autor verificou que em nenhum grupo de sujeitos foi evidenciado qualquer preconceito nacionalista relativamente aos australianos, americanos ou russos, mas isso já não se passou em relação aos alemães, em que, particularmente no grupo de 12 anos de idade, as avaliações preconceituosas saíram enfatizadas.

No que diz respeito ao favoritismo endogrupal, foi encontrada evidência dessa relação nos grupos de 10, 12 e 14 anos.

Quanto à auto-categorização, 89% dos sujeitos classificaram-se como britânicos, sendo este valor superior a 90% nas crianças com mais de 8 anos de idade, contra uma percentagem de 50% no grupo de 6 anos. O orgulho na pertença à nacionalidade britânica manifestou-se em 69%, sendo que no grupo de 16 anos atingiu os 84%, ficando-se pelos 40% no grupo mais novo.

A argumentação utilizada para explicar este orgulho diferiu em função da idade, com os mais novos a referirem aspectos ligados à sua experiência pessoal e a evidenciarem que falavam a mesma língua entre familiares e amigos, e os mais velhos a usarem

claramente mais estereótipos decorrentes da comparação intergrupar e a evocarem a riqueza histórica, o património, o desenvolvimento da nação e também os numerosos prémios obtidos no desporto e o facto de ser um país seguro e pacífico, com gente amiga e solidária.

Perante tais dados, Rutland (1999) considera que uma vez que as crianças com menos de 10 anos não evidenciaram preconceito nacionalista, favoritismo endogrupal e auto-estereotipização, a tese Sócio-Cognitiva foi contrariada.

É evidente que o autor tenta ser cauteloso, evidencia as possíveis limitações metodológicas e reconhece que avaliar o preconceito étnico e o preconceito nacionalista não é bem a mesma coisa, pois o conceito de nacionalidade é de mais difícil apreensão do que o conceito de etnia. Porém, num estudo de Tajfel e colaboradores realizado em 1970, citado por Rutland (1999), em que a questão da nacionalidade foi analisada, não se chegou às mesmas conclusões.

O próprio autor (Rutland) refere que o momento em que decorreu a investigação coincidiu com a celebração do 50º Aniversário do fim da II Guerra Mundial, e este simples facto de evocação histórica em que Inglaterra e Alemanha se enfrentaram como adversários pode ter influenciado as respostas dos sujeitos potenciando, assim, o preconceito face aos alemães.

Aparentemente inocentes, estes eventos nem sempre são tomados como objecto de análise na maior parte das investigações sobre a realidade social e alertam-nos, mais uma vez, para a complexidade dos fenómenos em causa e para os cuidados na interpretação dos dados em análise.

Igualmente inspirados na Teoria Sócio-Cognitiva de Aboud e colaboradores, Nesdale *et al.* (2003) propõem, como modelo explicativo para as atitudes étnicas das crianças, a

Teoria do Desenvolvimento da Identidade Social (*SIDT – Social Identity Development Theory*).

De acordo com este modelo, o preconceito étnico resultaria do culminar de um processo que se desenrolaria em 4 fases:

1. Indiferenciação
2. Percepção étnica
3. Preferência étnica (crianças de 4-5 anos de comunidades multi-étnicas)
4. Preconceito étnico (em maiores de 7 anos, o preconceito étnico pode emergir e cristalizar)

Nesdale *et al.* (2003: 180) defendem que “[...] enquanto as crianças na fase de preferência étnica preferirão o seu grupo em detrimento dos outros (embora outros grupos também possam ser vistos positivamente), as crianças na fase do preconceito étnico gostarão do seu próprio grupo e não gostarão ou odiarão outros grupos étnicos”.

Nesta perspectiva, a idade das crianças não é relevante, apenas se considerando que antes dos 6-7 anos o conhecimento social é ainda pequeno para o desenvolvimento do preconceito, que pensam ter a ver não só com o desenvolvimento cognitivo/perceptivo, mas também com os processos de identificação social que motivam a criança a adotar atitudes negativas prevalecentes no seu grupo social.

Sustentam que a preferência pelo endogrupo e o preconceito face ao exogrupo atinge o pico por volta dos 7 anos e vai decrescendo à medida que atende mais às diferenças individuais, embora haja sempre uma tendência para preferir o endogrupo (Nesdale *et al.*, 2003).

Para melhor compreenderem a transição entre as fases acima enunciadas, os autores desenvolveram uma investigação com 159 crianças de 5, 7 e 9 anos, pertencentes à comunidade anglo-australiana (maioritária) e a comunidades das ilhas do Pacífico

(minoritárias), cujo desenho experimental se desenrolou nas etapas que a seguir se sintetizam:

1ª fase: tiraram-se, sobre o mesmo fundo, fotografias, do mesmo formato, a crianças não sorridentes, vestindo uniforme.

Os sujeitos foram convidados a indicar o género, idade e grupo étnico de cada criança da fotografia e a classificá-la numa escala de 4 pontos relativamente ao ser atractivo.

2ª fase: solicitou-se-lhes que desenhassem o seu auto-retrato para ser avaliado por outros. O argumento era o de participar numa competição com desenhos, tendo-lhes sido atribuído um dado grupo de desenhadores e apresentado o grupo de competição.

3ª fase: um dos autores fez uma sessão de testes a cada criança e tirou-lhe uma fotografia.

As crianças foram motivadas a avaliar os outros usando escalas bipolares (com figuras) com o objectivo de se analisarem as variáveis gostar/preferir (*“liking”*), percepção da semelhança (*“perceived similarity”*), vontade de mudança de grupo (*“willingness to change teams”*) e manipulação do estatuto social (*“status manipulation”*).

No que se refere à semelhança étnica, o grupo de 5 anos revelou-se tão sensível à sua natureza e a julgar a sua semelhança, como os mais velhos.

Relativamente à preferência, verificaram-se os seguintes resultados: as crianças integradas num mesmo grupo étnico, gostavam mais do outro grupo quando era composto por elementos anglo-australianos; os sujeitos inseridos num grupo multi-étnico mostravam preferência pelo outro grupo, quando este era composto por crianças de outra etnia que não a anglo-australiana.

Quanto à mudança de grupo, verificou-se uma maior prontidão para a mesma por parte das crianças mais velhas, mas também só nestas essa preferência recaía predominantemente num grupo com a mesma etnia.

Nesdale *et al.* (2003: 189-190) concluíram que, no seu estudo, “a preferência pelo exogrupo é determinada mais pela semelhança étnica entre endogrupo e exogrupo, do que pela semelhança étnica entre o próprio e o exogrupo” e que “a preferência étnica está altamente dependente da construção da situação social imediata”.

Ao verificarem que, o favoritismo pelo endogrupo não significava necessariamente o preconceito e a rejeição do exogrupo, Nesdale, Durkin, Maass e Griffiths, num trabalho posterior publicado em 2005, analisaram o preconceito face ao exogrupo, a sua relação com a força da identificação endogrupal e a percepção de ameaça que o exogrupo representava.

Tendo como referência o seu modelo teórico (Teoria do Desenvolvimento da Identidade Social), consideraram que a transição do favoritismo pelo endogrupo ao preconceito pelo exogrupo depende de factores como:

1. A identificação com o grupo social de pertença;
2. A partilha do preconceito expressa por esse grupo;
3. A competição ou conflito entre ambos os grupos e a ameaça real ou percebida pelos membros do endogrupo relativamente ao exogrupo.

Estes aspectos, corroborados por várias investigações, serviram de ponto de partida para o estudo que realizaram e que envolveu 480 crianças de 6, 7 e 9 anos de idade, de ambos os sexos, pertencentes a dois grupos étnicos – o anglo-australiano e o oriundo das ilhas do Pacífico. O nível de identificação ao endogrupo (“elevado” vs. “baixo”), a ameaça do exogrupo (“presente” vs. “ausente”) e a etnicidade do exogrupo, foram as variáveis em análise.

Os resultados vieram confirmar que, a um nível superior de identificação com o endogrupo e percepção de ameaça pelo exogrupo, correspondia uma maior rejeição deste. Quando tais condições não estavam reunidas, embora o favoritismo pelo

endogrupo se mantivesse, ele não era, na mesma medida, acompanhado pela rejeição do exogrupo.

A questão étnica não se revelou saliente nesta investigação, pois as crianças responderam da mesma forma quando o exogrupo pertencia, ou não, ao mesmo grupo étnico, revelando que o enviesamento intergrupar pode modificar-se com o desenvolvimento, mas depende mais da natureza das relações intergrupais do que do factor étnico.

## **5. A Saliência da(s) Diferença(s): dos Estereótipos à Discriminação**

Analisámos como podem ser vários os grupos de pertença, aos quais nos ligamos, e deste cruzamento é provável resultar a diferenciação e discriminação entre grupos. Mas mesmo que essa diferenciação exista, não é linear que da mesma decorram comportamentos de rejeição (Deschamps, 2003; Nesdale *et al.*, 2005).

Também entre a atitude preconceituosa derivada dos estereótipos e a discriminação não se pode estabelecer uma relação linear, uma vez que é necessário considerar outras variáveis, tais como as relativas às características dos contextos, particularmente quando se está, por exemplo, perante situações de competição ou de cooperação (Gross, 1999).

Vala e Lima (2003) reflectem sobre as “ambivalências e contradições” da diferenciação social, racial e étnica nas sociedades europeias. Os indicadores do Eurobarómetro de 1997, que os autores fornecem, realçam a preocupação que os europeus têm com o racismo e a xenofobia.

Num outro trabalho em que analisam dados comparativos sobre o preconceito flagrante e a solidariedade face a grupos “racializados e imigrantes” em países europeus com tradição de imigração e os de emigração, Vala, Lima e Lopes (2003) põem, mais uma vez, em evidência essas contradições.

Sabemos que existem, hoje, movimentos de rejeição a par dos de aceitação. Pese embora as ambivalências encontradas nas atitudes das maiorias face às minorias, os vários movimentos e organizações dos direitos humanos nascidos após a II Grande Guerra Mundial têm contribuído para a redução do preconceito e da discriminação.

Em todo o caso, segundo o Eurobarómetro de 1997, 38% dos europeus ainda afirmavam ser para eles “difícil aceitar ter descendentes de membros de grupos minoritários”, apesar de um grande número não pensar a Diferença em termos raciais, pois “as crenças

racistas são hoje percebidas pela maioria dos europeus como anti-normativas” (Vala & Lima, 2003: 181).

Para os autores, a persistência do racismo em “sociedades formalmente anti-racistas” deve-se ao facto das teorias raciais terem sido substituídas por teorias culturais, emergindo, assim, novas formas de racismo (racismo moderno, simbólico, subtil ou latente, na linguagem de diversos autores).

Ao tentarem compreender a reacção às diferenças culturais, Vala e Lima (2003) questionam-se sobre se a percepção dessa diferença conduzirá à discriminação e se o racismo resultará do medo dessa diferença ou do medo da perda de identidade e, ainda, se a diferença será o resultado dessa percepção ou, pelo contrário, da própria exclusão.

Para responderem às questões formuladas, procuram pôr em confronto a Teoria da Identidade Social de Tajfel e a Teoria da Congruência de Crenças de Rokeach, sendo que a primeira pressupõe ser a Diferença o factor que conduz à discriminação e a segunda defende ser a semelhança (“congruência de crenças, atitudes e opiniões”) o principal determinante, porque, como afirmam, “as crenças são mais importantes na determinação da discriminação do que as pertenças étnicas ou raciais (Rokeach, Smith & Evans, 1960:135, citados por Vala & Lima, 2003: 190)”.

Vala e Lima (2003) referem que, contrariamente ao que muitos crêem quando tentam reduzir as Diferenças pela via da integração de grupos minoritários, e assim debelar a discriminação, isso não acontece porque, no seu entender, a Diferença não é a causa da discriminação, mas a sua consequência, e porque, em muitas situações, a separação e manutenção das Diferenças representa para o grupo maioritário, a preservação da sua identidade, ou seja, é na medida em que o outro se torna mais igual, que também aumenta o grau de ameaça (Vala & Lima, 2003).

Provavelmente poderíamos aplicar esta abordagem também ao campo da deficiência e à questão dos rótulos e do poder que os profissionais envolvidos no diagnóstico exercem através do conhecimento produzido e das medidas prescritas para os grupos em causa. Por outro lado, a luta por recursos educacionais e sociais conduz também certos grupos de pessoas com deficiência (*e.g.*, veja-se o caso da comunidade surda) a exigirem a diferenciação e a estabelecerem entre si fronteiras, que podem promover tanto a inclusão, como a exclusão (Deal, 2003).

Independentemente dos modelos explicativos para o desenvolvimento de comportamentos de discriminação/rejeição e aceitação do Outro, procuraremos destacar, em seguida, alguns estudos sobre grupos minoritários cuja Diferença se torna mais saliente na nossa Sociedade e na nossa Escola, por isso alvos privilegiados de tais comportamentos, como o são as pessoas negras, de etnia cigana e as portadoras de deficiência.

### **5.1. Quando o Outro é Negro**

Confirmando a hipótese, atrás enunciada, de que a semelhança e não a diferença potenciam a discriminação, no estudo realizado por Vala e Lima (2003) verificou-se que quando o grupo de negros assimilava o modelo da cultura branca, especialmente na dimensão do valor atribuído ao individualismo (“chave do sucesso social e económico” na cultura branca, ocidental), ele era avaliado mais negativamente do que quando se afirmava pela diferença.

Neste mesmo trabalho, os resultados indicaram que “as pessoas que não acentuam as diferenças culturais entre a maioria branca e os negros em Portugal são também as que menos se mostram orientadas para a discriminação, e aquelas que fazem diferenciação

cultural, embora não façam diferenciação racial, manifestam maior intenção de discriminação do que os não-diferencialistas” (Vala & Lima, 2003: 200).

Os autores não procuram reduzir a explicação dos fenómenos de discriminação a um único factor e evidenciam também o papel que os mecanismos cognitivos, envolvidos no campo da representação, podem desempenhar em todo este processo, ao afirmarem que, “De facto, a reacção negativa à diferença pode ser vista como uma ameaça à congruência cognitiva ou ao equilíbrio cognitivo” (Vala & Lima, 2003: 199).

Segundo Haslam, Rothschild e Ernst (2002), Allport considerava que a personalidade das pessoas preconceituosas estava associada a um estilo cognitivo rígido, com tendência para considerar as categorias sociais como fixas (no âmbito do que se convencionou chamar de crenças essencialistas) e como tal atribuir a todos os membros de um dado grupo um mesmo conjunto de características definidoras (*e.g.*, os judeus, os latinos, os negros, as mulheres).

Para compreenderem melhor a relação entre o tipo de crenças dos sujeitos e o preconceito face a negros, mulheres e homossexuais (homens), os autores realizaram uma investigação, que envolveu 81 estudantes de um colégio de artes (conservador nos valores defendidos), com uma média de idades de 19,6 anos, 59 do sexo feminino e 22 do sexo masculino, sendo 95,1% brancos e os restantes asiáticos.

Os resultados revelaram que só no caso das atitudes anti-homossexuais se verificou haver uma correlação forte com essas crenças essencialistas, ao contrário do que aconteceu relativamente ao sexismo e racismo. Contudo, também pessoas que não partilhavam daquele tipo de crenças demonstraram atitudes anti-homossexuais. Uma das conclusões retiradas pelos autores é a de que o preconceito é maior quando associado a categorias que os sujeitos consideram anti-naturais e mutáveis, ou seja, controláveis pelo indivíduo (no caso em análise, a homossexualidade).

Conforme Haslam *et al.* (2002) evidenciam, esta conclusão opõe-se à formulada por Levy *et al.* (1998), uma vez que estes referem que a atribuição de características imutáveis a certas categorias conduziriam à formação de estereótipos negativos.

Nem sempre é fácil estabelecer comparações entre os diversos estudos, pois quase sempre diferem nas metodologias e alguns, também, nos modelos teóricos de referência, que obviamente interferem no processo interpretativo. Em todo o caso, a diversidade de elementos em análise coloca-nos, mais uma vez, perante a complexidade que caracteriza os processos intra e intergrupais.

Ao reflectir sobre o racismo na infância, Madge (2001) refere que nem sempre o mesmo é fácil de identificar, uma vez que se expressa frequentemente de forma encoberta. Um estudo de Troy e Hatcher (1992), citado pelo autor, analisou o fenómeno numa população de crianças de escolas primárias, concluindo que o racismo tinha um lugar de destaque na cultura dessas crianças quando o grupo maioritário da escola era branco.

Mas já estudos muito anteriores, como os de Horowitz (1936) e de Jeffcoate (1977) citados por Short (1999), verificaram que crianças brancas com 4 anos de idade exibiam comportamentos de abuso relativamente a colegas de outros grupos étnicos.

Por outro lado, no relatório “*Black Child Report 1999-2000*”, produzido por *Peoplescience Intelligence Unit 2000* e também citado por Madge (2001), indicava-se que o racismo afectava, de modo regular, uma minoria de alunos. Dos 600 jovens, entre os 11 e 16 anos, questionados, 14% referiu ter sido alvo de racismo por um colega e, também 14%, por um professor, nas quatro semanas anteriores ao inquérito.

Uma outra investigação realizada em Sheffield, por Smith e Sharp (1994) citados pelo mesmo autor, apurou que apenas uma pequena percentagem dos comportamentos de “*bullying*” estavam relacionados com o racismo (14,8% no nível escolar básico e 9,4% no ensino secundário).

Muitos são os trabalhos citados, que embora não ponham em evidência um problema de maior dimensão, exigem da sociedade uma análise rigorosa e séria, de modo a ser possível desenvolver mecanismos de prevenção e resolução.

Sibbitt (1997), citado por Madge (2001:143), recolheu, junto da população de dois bairros de Londres, elementos que lhe permitiram evidenciar como se constrói uma “carreira racista”, tendo identificado tratar-se, geralmente, de uma pessoa com uma história escolar de insucesso, com comportamentos de provocação evidentes entre os 4 e 10 anos, que cresce num ambiente de abuso verbal contra negros e outros grupos minoritários e que se recusa a cooperar com crianças desses grupos.

Este tipo de comportamentos terá tendência a tornar-se cada vez mais violento e até anti-social, uma vez que, partilhando do mesmo tipo de opiniões da sua comunidade, a sua acção é encorajada e legitimada.

Investigações realizadas em populações adultas, embora nem sempre com resultados consensuais, têm evidenciado, também, como variáveis predictoras do preconceito: a idade, a escolaridade, o rendimento, a auto-estima, o nível de satisfação com a vida, o grau de confiança no outro, o sistema de valores políticos, religiosos e sociais (Pettigrew, 1999; Vala, Lima & Lopes, 2003).

Conforme Bigler (1999) evidencia, se é certo que nos últimos 40 anos se verificou uma diminuição das atitudes racistas das crianças americanas, acompanhando, assim, a evolução da própria sociedade americana, muitos estudos revistos pela autora indicam ter sido entre a população afro-americana que a mudança foi maior e que se entre a população adulta branca, de origem europeia, o racismo não assume hoje uma forma aberta, o mesmo não acontece com as crianças deste mesmo grupo.

A investigação realizada por Bigler e Liben (1993), envolvendo 75 crianças de origem europeia a frequentarem a escola primária, revelou que mais de metade deste grupo

atribuía, apenas aos negros adjectivos como “maus, cruéis, sujos, forretas, traquinas, egoístas, estúpidos e feios”.

Num estudo realizado com 86 crianças brasileiras brancas, dos 5 aos 10 anos e de ambos os sexos, França e Monteiro (2004) verificaram que as mais novas (5-7 anos) discriminavam sempre a criança-alvo (negra) sem atenderem às características normativas do contexto, ao contrário das crianças com mais de 8 anos, cuja discriminação estava dependente dessas normas e de quando tinham a certeza de o seu comportamento discriminatório ser justificado por qualquer aspecto não relacionado com a pertença racial. Ou seja, num contexto onde as normas são anti-racistas, certos sujeitos encontram outro tipo de explicações para a expressão do seu racismo que se dá, assim, por via indirecta (França & Monteiro, 2004).

Um segundo trabalho levado a cabo pelas mesmas autoras, envolvendo 71 crianças brancas, do sexo masculino, com idades entre os 5 e os 10 anos, confirmou os dados anteriores, com as crianças mais novas a discriminarem o alvo negro em qualquer circunstância. A introdução de uma entrevistadora negra veio acentuar a teoria defendida, pois, na presença dessa entrevistadora, as crianças mais velhas respondiam ao alvo de forma igualitária, mas, na ausência da mesma, o preconceito emergia, uma vez que eram desactivados os mecanismos de controlo da norma anti-racista (França & Monteiro, 2004).

Uma terceira investigação, que visou testar a hipótese de que as crianças tendem a adoptar as normas do seu grupo de referência, na qual estiveram envolvidas 30 crianças brancas dos 5 aos 10 anos, de ambos os sexos, e 30 mães brancas do mesmo grupo sócio-económico, com filhos das mesmas idades, observou-se que foram vários os alvos identificados sobre os quais o preconceito era directo e outros em relação aos quais foi considerado anti-normativo.

O grupo de negros foi utilizado para comparação entre crianças e mães e as autoras verificaram que enquanto as crianças de 5-7 anos expressaram preconceito em relação a este grupo, as mães consideraram-no anti-normativo. Já o grupo de 8-10 anos não se distingue do grupo de mães, sendo o preconceito revelado de forma subtil e indirecta, como resultado da interiorização, pelas crianças, das normas do seu grupo de referência e apresentando, por isso, o mesmo padrão de preconceito dos adultos (França & Monteiro, 2004: 718).

Contrariando, assim, as teses puramente cognitivistas, as autoras concluem: “De facto, e contrariamente ao que Aboud afirma, as crianças mais velhas continuam a expressar comportamento discriminatório. Contudo, este comportamento expressa-se de modo indirecto, de modo a ficar imune à crítica ou punição social, podendo ser observado, quer em contextos que justificam a discriminação por outro motivo que não a categorização racial, quer quando a norma explícita anti-racista reduz a saliência e deixa de exercer controlo sobre os comportamentos das crianças” (França & Monteiro, 2004: 719).

Neste âmbito da discriminação que as crianças desenvolvem face à população negra, é ainda muito escassa a produção científica nacional. Contudo, os estudos efectuados com populações adultas, quer a nível nacional, quer internacional, apontam, na sua maioria, para uma nova expressão de racismo, ao qual é importante que a sociedade esteja atenta (Vala, 1999; Vala, Brito & Lopes, 1999; Vala & Lima, 2003; Vala, Lima & Lopes, 2003).

## **5.2. Quando o Outro é de Etnia Cigana**

São vários os estudos que relatam como, ao longo da sua história, o povo cigano tem sido alvo de inúmeras atitudes discriminatórias e como no nosso país é, seguramente, o grupo étnico minoritário mais rejeitado (Cortesão, 1995; Costa, 1995; Dias, Alves, Valente & Aires, 2006; Faisca, 2004; Fonseca, Marques, Quintas & Poeschl, 2005; Mendes, 2005; Pinto, 1995).

Esta situação não é diferente doutros países europeus, como o demonstram os dados comparativos relatados por Liégeois (2001) e por Moscovici e Pérez (1999) que indicam como, em quase todos, são semelhantes as representações e as decisões políticas face a este grupo minoritário.

Quando se analisa a literatura sobre os ciganos em todos esses países, verifica-se como, ao longo dos tempos, tudo foi feito para “desfazer, exterminar, integrar, assimilar e converter a minoria cigana” (Chulvi & Pérez, 2003: 157).

A análise realizada por estes autores leva-os a tecer as seguintes considerações: “Quase todas as ordens, mandatos e leis ditadas contra os ciganos mostram a mesma estrutura. O objectivo num primeiro momento, é o desaparecimento dos ciganos como grupo étnico distinto: têm de se socializar, de se vestir como os outros, falar como os outros, trabalhar naquilo em que toda a gente trabalha, praticar a religião como todas as pessoas, viver como as outras pessoas, com uma casa fixa, em famílias como as dos restantes, etc. Estas medidas reflectem que o facto de se ser cigano é concebido pela mentalidade do não cigano como uma decisão mais ou menos voluntária; se o cigano quisesse poderia ser diferente de um dia para o outro” (Chulvi & Pérez, 2003: 158).

Consideram estes autores que, hoje como ontem, a representação social dos ciganos é a de que se trata de um ser estranho e associal.

Profundamente enraizadas na história, as crenças construídas sobre este grupo parecem contribuir para a impossibilidade do encontro entre ciganos e não-ciganos, como sublinham: “É esta estranheza que, por um lado, lhes concedia a influência e, por outro, ia preparando a base para uma representação social do cigano que terminará já não por excluí-lo da sociedade, mas por pensar que a sua inclusão é definitivamente impossível” (Chulvi & Pérez, 2003: 155).

Num estudo que realizaram junto de um grupo de 39 estudantes de Psicologia, estes indicaram que as maiores diferenças entre ciganos e não ciganos se situavam nas dimensões da sociabilidade e agressividade, pelo que Chulvi e Pérez (2003: 172) concluíram o seguinte: “Pode, assim, dizer-se que se vêem os ciganos (em comparação com os não ciganos) como impermeáveis à sociedade (maioritária claro): por serem menos sociáveis, não se relacionarem com os outros, não saberem viver em sociedade, [...] ou seja, por serem uma espécie de grupo autista ou com défice social. Trata-se de uma indicação da crença geral segundo a qual é muito difícil influenciar um cigano”.

Acontece que este tipo de representação parece explicar a discriminação deste grupo étnico minoritário e também a filosofia subjacente aos vários programas que supostamente se destinam à sua inclusão social, pela via da domesticação e assimilação completa nos valores da cultura dominante (Cortesão, *et al.*, 2005; Moscovici & Pérez, 1999).

A ineficácia de que muitas destas medidas se têm revestido pode ter contribuído para reforçar a imagem estereotipada que o não-cigano tem do cigano (Chulvi & Pérez, 2003; Vala & Lima, 2003).

A comunicação social também não parece ter ajudado a desconstruir tais estereótipos, como nos indica a investigação do conteúdo noticioso de um jornal diário nacional realizada por Faisca (2004) e que cobriu o período de 1991 a 2000, concluindo o autor

que: “[...] na escrita jornalística portuguesa da última década do século XX, os ciganos são merecedores de notícia apenas quando surgem ora no papel de vítimas do racismo das populações não-ciganas ou do excesso de zelo das autoridades, ora no papel de elementos marginalizados ou marginais da sociedade. São raras ou inexistentes as notícias que sublinhem o ganho que a diferença introduzida por esta etnia pode trazer à sociedade portuguesa ou à sociedade global. Talvez apenas as notícias referentes às suas actividades artísticas permitem avaliar positivamente o contributo da cultura cigana” (Faísca, 2004: 123).

Este desencontro mútuo entre uma cultura maioritária e uma cultura minoritária, que se perpetua há séculos, tem sido objecto de estudo de vários investigadores e continua a ser alvo de fascínio de muitos o facto da cultura cigana ter conseguido manter os seus fortes traços identitários, resistindo às maiores adversidades impostas pelas maiorias (Cortesão *et al.*, 2005; Moscovici & Pérez, 1999; Sousa, 2001).

Moscovici e Pérez (1999) sugerem que talvez a perseguição tenha contribuído para reforçar a identidade do grupo cigano ou, eventualmente, que essa perseguição tenha funcionado como elemento de atracção e identificação por parte de alguns membros da sociedade maioritária que a esse grupo perseguido se aliaram.

Não podendo, obviamente, escolher entre as duas possibilidades, os autores referem: “O que quer que se tenha passado, o facto é que, durante cinco séculos, a minoria cigana não apenas manteve a sua cultura e as suas tradições, como, de certa forma, se desenvolveu, tal como as plantas que crescem nos meios mais variados, apesar do solo ingrato e do clima severo” (Moscovici & Pérez, 1999: 105).

Em todo o caso, são vários os indicadores que revelam que, apesar de se pensar no grupo cigano como um grupo cristalizado e fechado sobre si próprio, perpetuando os mesmos modos de vida, têm sido muitas as suas adaptações à cultura dominante.

A este propósito, Mendes (2005: 35) escreve: “As variações e mutações produzidas são fruto da sua participação no universo social *não cigano*, uma vez que a passagem do nomadismo, situação que propiciava um maior isolamento social, à sedentarização, implicou de algum modo um alargamento ao nível dos mecanismos propiciadores da sua participação na formação social global e na cultura dominante. A sua participação não é um processo linear, mas matizado e até contraditório, que se situa entre assimilação – que implica a perda dos traços e elementos culturais específicos, e a consequente diluição do grupo étnico na formação social dominante – e a incorporação – ou seja, a adaptação à formação social majoritária mediante uma transformação selectiva de alguns dos traços culturais específicos, sendo uma das possíveis vias para alcançar um novo equilíbrio entre grupo majoritário e grupo minoritário, mantendo-se assim a sua identidade étnica”.

Devemos ter em conta que no seio da comunidade cigana há também vários grupos socialmente diferenciados pelo género, idade, classe social e religião e que considerá-los como um todo homogéneo é sem dúvida redutor (Brinca, 2006; Dias *et al.*, 2006; Enguita, 1996).

Brinca (2006) revela-nos como, por exemplo, o factor religioso tem um peso considerável na questão identitária, sendo claras as diferenças de perspectiva de ciganos “tradicionais” e ciganos “cristãos” na relação com o grupo majoritário.

Afirma a autora: “De facto, os ciganos ‘evangélicos’, que sempre têm vivido em ambientes ‘misturados’, congregando população cigana e não-cigana, quase sempre sobrepõem as ‘semelhanças’ às ‘diferenças’ face aos ‘senhores’ no que toca à ‘maneira de ser, de estar e de falar’ que lhes atribuem. Os ‘senhores’ quase nunca são conceptualizados por estes ciganos como ‘outros’” (Brinca, 2006: 211).

Pelos dados do seu estudo, Brinca (2006) considera que as fronteiras étnicas são, com este grupo de ciganos, menos rígidas e que, na opinião deles, as interações com os não-ciganos não são melhores devido ao “racismo dos senhores”.

Para compreender as representações sociais de ciganos e não-ciganos nas mesmas dimensões da vida social, Fonseca *et al.* (2005) realizaram um conjunto de quatro investigações, que envolveram adultos dos dois grupos étnicos. Como conclusão dos três primeiros estudos relatados, os autores afirmam que, tratando-se de um grupo estigmatizado (patente nas representações negativas que emergem do discurso dos não-ciganos), não deixa de ser interessante que os próprios ciganos valorizem os aspectos que os distinguem da maioria, como “a independência e a liberdade ao nível laboral, ou a coesão psicossocial”, mas também características atribuídas ao grupo majoritário, como “o trabalho estável ou o acesso a certas práticas sociais”, que lhes são, de um modo geral, socialmente vedadas, reflectindo estas representações as ambiguidades entre a pertença étnica e a identificação a valores da cultura dominante.

O quarto trabalho realizado pelos autores envolveu apenas pessoas não-ciganas (93 docentes e 94 gestores) e procurou analisar o impacto das expectativas e dos preconceitos nos julgamentos referentes ao desempenho escolar e competências profissionais dos sujeitos ciganos, por comparação com alvos não-cigano e neutro (grupo de controlo).

Os resultados diferiram em função do acesso, ou não, a informações prévias sobre esses alvos e, em termos globais, a discriminação não se verificou quando na posse dessas informações “diagnóstico”. Mas, na ausência das mesmas (situação não-diagnóstica), essa discriminação evidenciou-se, não de forma aberta, mas subtil, “menos focalizada num juízo negativo acerca do protagonista do que na desvalorização do seu

desempenho” (e.g., o nível de dificuldade atribuído aos testes realizados, considerado mais fácil no caso das crianças ciganas).

Parece, pois, que o conhecimento do Outro favorece a sua aceitação e não diferenciação relativamente aos membros dos grupos maioritários. É, assim, absolutamente necessário proceder à desconstrução da imagem negativa de que é alvo o povo cigano, e isso só se conseguirá pelo aprofundar do conhecimento mútuo entre grupo maioritário e minoritário. E, por sua vez, a elevação dos níveis de escolaridade do grupo cigano seria um contributo fundamental para a sua ascensão social e exercício da cidadania, como advoga Mendes (2005).

Bem ilustrativo das divergências entre cultura maioritária e minoritária, sendo necessário entendê-lo no seu contexto histórico, político e económico, é o domínio da escolarização do povo cigano (Enguita, 1996; Liégeois, 2001).

Os dados apresentados por Liégeois (2001) evidenciam as elevadas taxas de analfabetismo dos ciganos no espaço europeu, onde, em alguns deles, a escolarização das crianças ciganas foi, até há poucos anos, remetida para a responsabilidade de escolas ou classes especializadas, num tipo de “integração pela deficiência”, afirmando o autor, a propósito dos dados fornecidos pela Alemanha, que “é muito significativa a percentagem de crianças ciganas em turmas, nas quais a pedagogia é concebida para crianças deficientes mentais” (Liégeois, 2001: 91).

Numa análise crítica a este tipo de práticas, o mesmo autor sublinha que, “Quando abrange indistintamente diferentes categorias da população, a aplicação de um sistema de ‘educação especializada’ é preocupante. Há a tentação de incluir nesse sistema aqueles que têm ‘problemas’ e aqueles que os provocam, aqueles que não compreenderam e aqueles que estão fora de certas normas” (Liégeois, 2001: 93).

Liégeois relata ainda, como, em alguns países onde a pressão para a escolaridade obrigatória dos ciganos é menor, se verificou um aumento da escolarização desse grupo. E, por exemplo, dados fornecidos pelo Reino Unido revelam que a procura da escolarização tem emergido mais do interior da comunidade cigana do que da não-cigana.

Muitos dos argumentos usados pela comunidade educativa, para explicarem o baixo nível escolar das crianças ciganas, centram-se no suposto nomadismo e nas prolongadas ausências que provoca. Liégeois (2001) considera que este é um falso problema, pois não se pode estabelecer uma relação linear, nem daí alegar da incompatibilidade entre ambos os fenómenos, para além de que, como afirmam outros autores por nós referenciados, só uma pequena minoria dos ciganos é nómada, contrariando, assim, a representação que os não-ciganos têm daquele povo.

De acordo com Liégeois (2001), as ausências da escola dão-se, provavelmente, pelo “clima de acolhimento” que muitas vezes é criado e que leva à rejeição e discriminação das crianças ciganas, quer pelos seus pares, quer pelos adultos (*e.g.*, professores, funcionários, pais dos alunos não-ciganos) e que se expressa das mais variadas formas.

Embora este seja um dos factores determinantes, não é, seguramente, o único obstáculo, uma vez que as estruturas educativas criadas e o seu modo de organização, os conteúdos programáticos e as práticas pedagógicas estão longe da flexibilidade necessária à adaptação à cultura cigana (Dias *et al.*, 2006; Enguita, 1996; Liégeois, 2001; Sousa, 2001).

Como Liégeois (2001: 220) afirma: “Habituada a manipular realidades concretas e simbólicas que não correspondem às da escola, a criança não está preparada para ter sucesso numa escola que não se adapta a ela, aceitando o uso e a valorização de registos diferentes”.

Também Sousa (2001) fala da incompreensão que a escola demonstra face às práticas educativas do povo cigano e de como isso se reflecte no modo como as crianças desta etnia são vistas no meio escolar. Habituada a que o seu ritmo, o seu querer e a sua experiência sejam respeitados no meio familiar e social, a criança cigana é confrontada com uma escola que impõe rotinas e regras que se tornam asfíxiantes e vão contra a natureza da cultura cigana que assente numa economia de subsistência, permite à criança “uma permissividade benevolente, uma valorização do jogo sobre o trabalho, que faz desabrochar crianças alegres, comparáveis à cigarra” (Sousa, 2001: 44).

A forma como a escola se organiza, para além de impedir que as crianças ciganas assumam os papéis sociais que, em função do género e da idade, o grupo lhes consigna, contribui para a sua desqualificação e inferiorização e transforma “a sua diferença cultural no fracasso académico”, remetendo para elas a culpa do mesmo (Enguita, 1996).

É importante compreender o sentido utilitário e instrumental que a escola tem para os ciganos. Estudos nacionais e internacionais recentes indicam, contudo, uma mudança de perspectiva das comunidades ciganas face à escola, com tendência para uma maior valorização da mesma, o que provavelmente se deve à necessidade de mudança dos seus modos tradicionais de vida, em extinção nas sociedades modernas, altamente competitivas e a exigirem competências que só são possíveis de adquirir nas escolas (Cortesão *et al.*, 2005; Liégeois, 2001; Sousa, 2001).

As entrevistas realizadas por Dias *et al.* (2006) a um grupo de 21 membros de etnia cigana, residentes em bairros sociais nas zonas do Porto, Braga, Lisboa e Évora, demonstram que, apesar dos relatos de experiências negativas da sua passagem pela escola, a maioria dos entrevistados lamenta tê-la abandonado tão cedo e é notório nos

seus testemunhos a relação que estabelecem entre as habilitações académicas e o “emprego limpo” (oposto à venda ambulante) que aspiram para o futuro dos seus filhos. O trabalho desenvolvido por Cortesão *et al.* (2005) incide sobre os significados que uma comunidade cigana de um dos bairros do Porto atribui à escola, bem como as representações que os professores da escola desse mesmo bairro têm da comunidade cigana e do trabalho que desenvolvem com as crianças desse grupo étnico.

Recorrendo a metodologias diversificadas e de cariz essencialmente qualitativo, os autores verificaram que, dos 517 habitantes de etnia cigana, 88% da população adulta (117 com idades superiores a 25 anos) eram analfabetos, enquanto na população jovem (15 aos 25 anos de idade) que já não estuda (94) essa taxa se situava nos 24,5%, representando uma significativa redução da taxa de analfabetismo entre as gerações comparadas.

Sobre a importância dada à frequência escolar, a análise de conteúdo das respostas dos sujeitos revelou tipos diferentes de valoração (citados por ordem de importância em função das frequências dos indicadores discursivos), tais como: a) ser “bom” ir à escola; b) o factor utilitário - conseguir emprego e obter a carta de condução; c) a vantagem de aprender “a ler, escrever e contar”; d) o possibilitar um futuro melhor; e) o contribuir para reduzir o racismo de que são alvo; f) o permitir um melhor desenvolvimento das crianças; g) o proporcionar uma maior libertação das leis ciganas; h) a consciência que os mais velhos têm das limitações que o não saber ler implica “uma pessoa que não sabe ler é cego”; e i) a questão do direito a frequentar a escola.

Os inquéritos feitos aos docentes da escola do bairro (um realizado em 98/99 e outro um ano depois) mostraram alguns aspectos distintos: enquanto os primeiros atribuem as causas dos problemas de natureza pedagógica a factores externos à escola, sem que se questionem conteúdos curriculares, práticas pedagógicas e factores organizacionais, o

segundo grupo de professores continua a colocar a responsabilidade em factores exteriores, mas desta vez com um enfoque muito particular nas características dos alunos, famílias e bairro e culpabilizando a escola por não organizar “turmas homogéneas, separando os alunos que apresentam mais dificuldades dos que apresentam melhor rendimento escolar” (Cortesão *et al.*, 2005: 47).

Cruzando os dados das diferentes fontes, os autores puseram em evidência as contradições entre os discursos e práticas e sugerem que o conhecimento recíproco produzido no seio das duas comunidades (população cigana e docentes da escola) não parece ter tido uma tradução em mudanças significativas no quotidiano de ambas.

No nosso país, o número de crianças ciganas matriculadas na escola tem vindo a aumentar, obviamente mais nos grandes centros urbanos, mas o mesmo acontece também na região do Alentejo. Segundo os dados fornecidos pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) do Ministério da Educação (2006), no ano lectivo 2000/2001 estavam matriculados, no continente, 8045 alunos ciganos, dos quais 938 em toda a região Alentejo (Alto, Baixo e Litoral), e no ano lectivo de 2003/2004 eram já 9335, no continente, e 1092, no Alentejo.

É evidente que, quando verificamos a sua distribuição por nível de escolaridade, a grande maioria frequenta o 1º Ciclo do Ensino Básico. A partir do 2º Ciclo observa-se um claro decréscimo, sendo ainda muito raros os alunos ciganos a frequentarem o Ensino Secundário, quer nos Cursos Gerais, quer nos Cursos Tecnológicos.

Talvez seja pelo facto de a sua passagem pela escola ser ainda tão breve e tão marginal, face às regras socialmente instituídas, que não encontramos estudos que nos pusessem em evidência a relação entre alunos ciganos e não-ciganos através do olhar das crianças envolvidas nessas experiências relacionais.

### 5.3. Quando o Outro tem uma Deficiência

Quando, a partir dos anos 70, a integração escolar de crianças com deficiência começa a despontar, surgem muitas investigações a querer analisar as atitudes e práticas que, no contexto da escola regular, tanto os adultos como as crianças e jovens desenvolvem na interação com essas crianças que até àquela data eram geralmente educadas num sistema paralelo de educação especial.

Lewis (1995) relata vários trabalhos realizados com adultos e crianças que mostram como, para muitos, é difícil identificar, distinguir e compreender determinado tipo de dificuldades e deficiências.

Um dos seus estudos, publicado em 1993, visou precisamente analisar a compreensão que crianças de 7 e 11 anos tinham das dificuldades de aprendizagem mais graves, decorrentes de atrasos intelectuais (“*severe learning difficulties*”).

Os mais novos descreviam os aspectos mais visíveis e óbvios dos pares com esse tipo de problemas e um terço considerou que os mesmos ultrapassariam as dificuldades. A maioria perspectivava que os colegas viriam a ter vidas normais enquanto adultos.

Já os mais velhos enfatizaram, nas suas descrições, os atributos de natureza psicológica e mostraram-se preocupados com os sentimentos desses colegas, evidenciando igualmente uma visão mais realista das capacidades de aprendizagem dos mesmos, embora a sua perspectiva sobre a vida adulta se revelasse idêntica à do grupo mais jovem (Lewis, 1993).

A revisão da literatura feita pela autora, bem como as suas próprias investigações, indiciam que as deficiências físicas e sensoriais são reconhecidas mais precocemente e, que, por volta dos 5 anos, as crianças desenvolvem uma compreensão deste tipo de situações. Por outro lado, as perturbações emocionais só são entendidas por volta dos 8-9 anos e as explicações causais, dadas pelas crianças destas idades, cingem-se a factores

de natureza interna, enquanto que por volta dos 11 anos, são enfatizados os factores contextuais, externos ao sujeito (Lewis, 1995).

Como muitos investigadores acentuam, a aceitação das crianças com deficiência pelos seus colegas e o estabelecimento de relações positivas com os mesmos são considerados aspectos fulcrais para o sucesso da sua integração (Bunch & Valeo, 2004; Laws & Kelly, 2005; Lewis, 1993, 1995, 2002; Maras & Brown, 2000; Monchy, Pijl & Zandberg, 2004; Simon, 1991 entre outros).

Inspirados nas investigações de Ann Lewis, Morgado e Félix (1998) desenvolveram um estudo junto de um pequeno grupo de alunos do 3º Ciclo a fim de analisarem as suas representações face à integração escolar de alunos com deficiência mental e verificarem se o contacto promovia uma visão mais positiva.

Foram conduzidas entrevistas com 10 alunos dos 12 aos 14 anos, pertencendo 5 deles a turmas onde estavam inseridos colegas com deficiência. As conclusões gerais apontaram para uma opinião favorável à integração destes colegas, tendo todos valorizado aspectos no âmbito das relações interpessoais e elencado um maior número de vantagens decorrentes da frequência da escola regular em vez da escola especial.

Em nenhuma das dimensões consideradas se observaram diferenças estatisticamente significativas. Contudo, os autores referem ter notado que, numa análise qualitativa dos discursos, os sujeitos das turmas não integradas perspectivavam poder ser mais problemática a relação com os colegas deficientes, devido à possibilidade da existência de uma maior agressividade física na interacção.

As investigações realizadas e relatadas por Vayer e Roncin (1992) vieram revelar que a aceitação da diferença dos colegas deficientes pelos não deficientes estava relacionada com o contacto e conhecimento mútuos, mas que, a partir da adolescência, tais contactos diminuían perante outros interesses.

Também Lewis (1993) observou que as crianças mais novas demonstraram atitudes mais positivas face à integração de crianças com dificuldades severas e, num estudo anterior, verificou como crianças de 6-7 anos eram capazes de adaptar a sua linguagem ao nível de compreensão de colegas com esse tipo de dificuldades (Lewis, 1990).

Num trabalho que envolveu 697 crianças de 30 classes do 1º ao 5º ano e cujo objectivo era compreender a natureza das relações interpessoais na classe, Vayer e Roncin (1992) verificaram que as escolhas eram predominantemente de tipo afectivo e que as competências, em especial as escolares, particularmente valorizadas pelos docentes, só muito secundariamente o eram pelos alunos.

Laws e Kelly (2005) debruçaram-se sobre as atitudes das crianças face à deficiência física e intelectual e as suas intenções no estabelecimento de relações de amizade com crianças com esse tipo de problemas. Estiveram envolvidas 202 crianças dos 9 aos 12 anos, a frequentarem quatro escolas do Reino Unido, e foram utilizados os seguintes instrumentos: Escala de Atitudes face a Colegas Deficientes (*Peer Attitudes toward the Handicapped Scale* - PATHS) e Escala de Intenção Comportamental (*Behavioural Intention Scale* - BIS), sendo esta última aplicada na sequência da visualização de uma foto de uma criança com síndrome de Down ou com Paralisia Cerebral (dependendo do grupo seleccionado para responder a uma ou outra situação) e de alguma informação sobre as problemáticas em causa.

Aos alunos de duas escolas, a ordem de apresentação dos instrumentos foi o PATHS e depois o BIS, enquanto que para os alunos das outras duas escolas essa ordem foi a inversa (BIS - PATHS).

Sintetizando os resultados obtidos, verificaram as autoras que:

- As crianças revelaram atitudes mais negativas relativamente a indicadores de distúrbios comportamentais do que da deficiência motora e intelectual, com

45%, contra 25%, a rejeitarem trabalhar com crianças com problemas de comportamento, confirmando-se, assim, os dados de vários estudos sociométricos citados pelas autoras.

- As raparigas manifestaram atitudes mais positivas perante a deficiência motora do que os rapazes, o que, no seu entender, pode ser explicado pela importância dada por estes às actividades físicas, para as quais as crianças com deficiência motora estarão, obviamente, mais limitadas.
- A informação prévia sobre as deficiências revelou-se um factor de influência nas respostas dos sujeitos, mas enquanto a informação sobre a síndrome de Down conduziu a atitudes mais positivas face à deficiência intelectual, o mesmo não se passou com a informação sobre a Paralisia Cerebral e as atitudes face à deficiência motora, e isto aconteceu especialmente no grupo do sexo feminino.
- Existiram diferenças na forma como rapazes e raparigas se relacionavam com colegas com deficiência, mostrando-se os elementos do grupo feminino mais preocupados com esses colegas e com maior facilidade no estabelecimento de relações de amizade com os mesmos, corroborando, assim, os dados de outros estudos revistos pelas autoras.
- Quanto à intenção de fazer amizade com a criança deficiente, se a maioria se dispunha a cumprimentar essa criança e mesmo a dar-lhe um doce, um grande número afirmou não pretender aprofundar essa relação, nem convidá-la a ir a sua casa ou ao cinema, e um quarto dos sujeitos disse mesmo que não desejava interagir com essas crianças na sala de aula ou no recreio. Embora as autoras comentem que esta pode ser uma percentagem preocupante, afirmam não dispor de dados que indiquem se a resposta seria ou não idêntica relativamente a qualquer criança desconhecida, independentemente de ter ou não deficiência.

Uma outra linha de reflexão é proposta por Roberts e Smith (1999) quando direccionam a sua análise para as atitudes de 188 crianças, com idades dos 8 aos 12 anos, face a colegas com deficiência. Tendo como pano de fundo a Teoria do Comportamento Planeado (*Theory of Planned Behaviour* de Ajzen, 1988), Roberts e Smith partem do pressuposto de que as intenções comportamentais dos sujeitos são um bom indicador do seu comportamento e de que essas intenções são influenciadas por factores subjectivos, tais como a percepção do controlo sobre uma dada situação.

Assim, no seu estudo, exploram a relação entre as atitudes das crianças não-deficientes em relação aos seus colegas com deficiência motora (paralisia cerebral), as respectivas intenções na interacção com estudantes com esse tipo de problemas e o seu comportamento face a colegas com deficiência motora, quer na sala de aula, quer no recreio.

Vários foram os instrumentos de análise utilizados : o *Peer Attitudes Toward Handicapped Scale* (PATHS), o *Behavioural Intention Scale* (BIS), o *Perceived Behavioural Control Scale* e o *Classroom and Playground Interaction Measure*. Este último foi testado por comparação com dados da observação realizada junto de um pequeno grupo de alunos.

Os resultados obtidos evidenciaram que os comportamentos de interacção com colegas deficientes relatados pelas crianças, estavam relacionados com as suas intenções em interagir e ser amigo de um deles, e não tanto com as suas atitudes face aos colegas com deficiência em geral ou com o nível de controlo que acreditavam ter no comportamento de interacção.

Ao cruzarem os dados entre as intenções, nível de controlo e atitudes das crianças perante um colega deficiente, os autores verificaram que, “Quando as crianças percebem a interacção e o comportamento de amizade face a colegas com

deficiência como relativamente fáceis de estabelecer, expressam uma intenção clara nesse envolvimento. Contudo, quando tais comportamentos são vistos como difíceis ou exigindo grande esforço, as intenções nessa interação são menores, ainda que as atitudes face a esses colegas sejam positivas” (Roberts & Smith, 1999: 46).

Estes dados ajudam a reflectir sobre eventuais estratégias de intervenção nos contextos educativos, onde as crianças com deficiência e necessidades educativas especiais parecem ter um estatuto social mais baixo (Baker & Donnelly, 2001; Bunch & Valeo, 2004; Cambra & Silvestre, 2003; Monchy *et al.*, 2004).

A investigação levada a cabo por Maras e Brown (2000) visou compreender os efeitos que diferentes formas de contacto teriam nas atitudes de crianças face a colegas com e sem deficiência. A amostra foi constituída por 256 crianças sem deficiência com idades entre os 5 e 11 anos e foram utilizados vários métodos de recolha de dados (teste sociométrico, entrevistas, questionários e observação).

As crianças pertenciam a diferentes escolas, classificadas em dois grandes grupos (seguindo as perspectivas de Brewer & Miller, 1984 e Hewstone & Brown, 1986): “contacto categorizado” (“*categorised contact*”) e “contacto descategorizado” (“*declassified contact*”). Enquanto, no primeiro grupo, as crianças com deficiência eram claramente identificadas e tornadas mais visíveis, quer pelos comentários de directores e professores, quer pelas respostas educativas de tipo mais segregado, já nas escolas pertencentes ao segundo grupo essas crianças eram consideradas parte integrante do grande grupo e a sua diferença encontrava-se diluída no mesmo.

Alvo deste estudo foram as deficiências auditivas e motoras e as dificuldades de aprendizagem.

Os resultados revelaram que, em todos os contextos, as crianças com o tipo de dificuldades acima mencionadas foram consideradas pelos colegas como não-

deficientes (independentemente da idade e género), menos capazes e também menos “queridas” (“*less likeable*”). De todos os tipos considerados, as crianças com deficiência auditiva foram aquelas sobre as quais recaíram as atitudes mais positivas.

Verificou-se que o contexto escolar tinha importância, uma vez que nas escolas “descategorizadas” as atitudes das crianças não-deficientes eram menos tendenciosas e diferenciadoras, mas não eram mais favoráveis do que as de crianças de escolas de controlo (em que não havia contacto com qualquer tipo de deficiência).

O facto das atitudes serem mais negativas por parte das crianças de escolas “categorizadas” pode ter a ver com a falta de informação sobre o tipo de dificuldades apresentado pelos colegas com problemas, conforme os autores constataram nas entrevistas feitas a essas crianças.

Um resultado interessante relativamente à generalização das atitudes face a uma criança com deficiência e conhecida, para o grupo de pessoas com esse mesmo tipo de dificuldades, mas desconhecidas, revelou ser essa generalização superior nos contextos “categorizados” do que nos “descategorizados”, evidenciando os autores que a saliência permite melhor a transferência dos sentimentos face a esse Outro, para membros tidos como pertencentes ao mesmo grupo.

Ainda realçando o significado que os contextos podem desempenhar no desenvolvimento das atitudes das crianças face a colegas com deficiência, há a investigação realizada por Bunch e Valeo (2004), que comparou as opiniões de 31 crianças a frequentarem “escolas especiais” (escolas onde havia estruturas educativas especiais de atendimento a crianças com deficiência) com as 21 crianças de “escolas inclusivas” (onde o atendimento era feito no seio da classe regular). A idade dos participantes situou-se entre os 6 e 18 anos.

Tal como esperado, os resultados evidenciaram diferenças entre os estudantes dos dois tipos de escolas, com os pertencentes às “escolas inclusivas” a referirem maior conhecimento dos colegas com deficiência e a terem amigos nesse grupo, o que não aconteceu com os alunos a frequentarem “escolas especiais”.

Os primeiros consideraram, também, que os colegas com deficiência eram raramente vítimas de comportamentos abusivos, enquanto a percentagem de tais comportamentos era percebida como maior nos contextos especiais.

No que se refere à defesa dos colegas com deficiência em situações de abuso, só os mais velhos (ao nível do ensino secundário) revelaram que o fariam e, embora os alunos dos dois sistemas considerassem esses comportamentos inapropriados, foi maior a percentagem dos alunos das “escolas inclusivas” a afirmarem-se pro-ativos nessa matéria.

Relativamente à justeza das medidas educativas aplicadas aos alunos com deficiência, os sujeitos mostraram-se concordantes com o seu contexto escolar e as respostas aí desenvolvidas pelos profissionais, mas foi curioso verificar que se entre os alunos das “escolas inclusivas” não se colocava o problema da educação dos colegas em estruturas segregadas, esta foi uma medida que alguns jovens das “escolas especiais” puseram em questão e criticaram.

Os dados dos estudos relatados vêm corroborar a defesa de uma educação inclusiva, que tenderá obviamente a deitar abaixo as barreiras entre crianças ditas “normais” e crianças “deficientes” e a promover oportunidades para o conhecimento e compreensão mútuas, facilitando as relações interpessoais.

São vários os trabalhos que alegam serem as atitudes das crianças face à deficiência influenciadas pela percepção que têm das atitudes dos seus pais e professores, como referem, por exemplo, Simon (1991), Lewis (1995) e Laws e Kelly (2005).

Para melhor compreender esta relação, Phtiaka (2005) realizou duas investigações em escolas de Chipre, a primeira efectuada numa escola secundária, frequentada por 3 crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e que envolveu 74 alunos e 16 professores, e a segunda, duas escolas primárias (1 com unidade especial de apoio e outra que praticava inclusão plena), frequentadas por 23 alunos com NEE e cuja amostra para efeitos de estudo foi composta por 3 membros da direcção, 3 professores de educação especial, 15 professores do ensino regular e 60 alunos de turmas onde estavam incluídas 7 crianças com NEE.

No primeiro estudo foram utilizados o questionário, entrevista e observação como instrumentos de recolha de dados. Passaremos a citar alguns dos resultados, muito particularmente os decorrentes da análise de conteúdo dos discursos dos alunos entrevistados e cujas respostas foram catalogadas em três categorias: 1) Modelo dos Direitos Humanos (*e.g.*, tipo de discurso, “nós somos iguais”, “temos direitos iguais”); 2) Modelo Caritativo (*e.g.*, “tenho pena deles”, “precisam de amor”); 3) Modelo Misto (*e.g.*, “são humanos como nós e precisam de carinho”).

Quase todos os sujeitos sabiam da frequência dos alunos com NEE na escola e 38% indicaram ter amigos com NEE. As crianças mais novas tiveram mais facilidade em afirmar-se amigos dos colegas com NEE do que as mais velhas, o que na opinião de Phtiaka (2005) pode resultar da tendência dos primeiros para darem respostas mais idealizadas, uma vez que os dados da observação não confirmaram isso.

Relativamente à atitude face a indivíduos com NEE, 30% responderam no sentido do Modelo dos Direitos Humanos, em 35% as respostas enquadraram-se no Modelo Caritativo e os restantes 35% no Modelo Misto. Verificou-se que os sujeitos, cuja posição seguia o Modelo dos Direitos Humanos, aceitavam a Diferença, ignorando os

rótulos e eventuais problemas do Outro, focando a sua atenção no que era comum e semelhante.

A autora encontrou atitudes mais negativas nos alunos mais velhos, que disseram evitar o contacto com as crianças com NEE pelo medo, incómodo e embaraço que lhes causava (um dado referido igualmente por outros autores anteriormente citados). Em todo o caso, foi também no grupo dos mais velhos que a percentagem de respostas no âmbito do Modelo dos Direitos Humanos se mostrou superior.

Dos dados apurados no segundo estudo e no que concerne à opinião das crianças, Phtiaka (2005) revela que um terço afirmou ter amigos com NEE e que, de um modo geral, pareciam aceitar melhor as situações relacionadas com dificuldades de aprendizagem do que as decorrentes de deficiência, sendo que neste, como noutros trabalhos citados pela autora, as crianças com dificuldades de aprendizagem não foram rotuladas, pelos colegas, crianças com NEE, tal como os adultos as categorizam.

Esta investigadora verificou ainda que algumas crianças com NEE eram mais estigmatizadas e algumas vezes utilizadas como bodes expiatórios e que as atitudes negativas dos colegas eram recorrentes entre os mais velhos.

Na escola que funcionava sem unidade de apoio especial, o grau de aceitação das crianças com NEE era superior e eram também melhores as relações interpessoais com os pares.

Este trabalho veio igualmente confirmar a relação entre as atitudes dos adultos e as das crianças, que, neste caso particular, reflectiam as representações dos directores e professores.

O contacto com o Outro e a compreensão que daí pode advir são elementos essenciais para a aceitação. Os estudos que analisam, também, as relações com pessoas deficientes

no seio da família podem trazer elementos novos à análise dessas relações noutros contextos sociais, nomeadamente a escola.

Rohmer e Louvet (2004) procuraram entender qual o papel da familiaridade e das reacções afectivas na relação com as pessoas com deficiência motora. Conforme indicam os autores, os estudos pioneiros sobre a percepção social defendem o contacto frequente entre grupos sociais diferentes, de modo a minorarem os conflitos e promoverem a aceitação mútua. Contudo, nos vários trabalhos que se debruçaram sobre as atitudes face aos deficientes, verificou-se que os técnicos e outros funcionários que trabalhavam com esta população tinham uma percepção negativa dos mesmos, apesar dos intensos contactos mantidos. Assim, tais resultados colocaram a questão, não tanto na frequência dos contactos, mas na sua qualidade, correspondendo a uma relação mais profunda do ponto de vista afectivo, uma percepção também ela mais positiva.

A investigação, levada a efeito num grupo de 68 adultos de ambos os sexos, em que 24 tinham um familiar com deficiência, outros 24 eram profissionais com contactos directos e persistentes com pessoas com deficiência (*e.g.*, médicos, enfermeiros, terapeutas) e 20 profissionais tinham menos contacto directo e permanente (*e.g.*, administrativos), pôs em evidência que, relativamente à dimensão familiaridade e ao julgamento social dos sujeitos com deficiência, a opinião menos favorável era a dos terapeutas e a mais positiva a dos familiares, que percepcionavam os seus parentes com deficiência como “pessoas calorosas e cheias de humor, criativas e inteligentes” (Rohmer & Louvet, 2004:167).

Relativamente aos afectos, observaram que, quando sentiam piedade, tristeza, revolta e desgosto face às pessoas com deficiência, os sujeitos do estudo tinham tendência a julgá-los menos sociáveis e mais sérios, sendo este tipo de percepção um obstáculo a

relações interpessoais positivas. Por conseguinte, tais afectos pareciam ser bastante resistentes ao impacto da familiaridade.

Os dados revelaram ainda, que são os familiares que vêem os sujeitos com deficiência de forma mais positiva, porque são capazes de olhar para eles para além da sua deficiência, o que é difícil para os profissionais.

Também neste âmbito da família, Stalker e Connors (2004) realizaram uma investigação junto de 24 crianças e jovens dos 6 aos 19 anos, com irmãos com deficiência, com o objectivo de compreenderem as representações da deficiência e explorarem as experiências dos sujeitos.

Utilizando a entrevista, da respectiva análise de conteúdo ressaltou que, apesar da compreensão e do significado das limitações dos irmãos com deficiência, estes não eram descritos como diferentes e o que sobressaía no seu discurso eram as semelhanças.

Os mais novos evidenciavam as características físicas sem menção ao problema dos irmãos e os mais velhos usavam frequentemente o termo “normal” nas suas descrições.

As diferenças focadas foram atribuídas às características da personalidade dos irmãos, realçando que o que os distinguiu era essa singularidade. Quando surgia alguma referência às eventuais limitações dos irmãos, era para explicarem em que medida isso poderia restringir o que os mesmos podiam ou não fazer e como isso poderia afectar a vida familiar (*e.g.*, deslocações a certos eventos e locais).

Nenhuma destas crianças ou jovens encarou a existência da(o) irmã(o) como uma tragédia pessoal. O que os incomodava e deixava desgostosos e zangados era o tratamento negativo de que por vezes os irmãos eram alvo em determinadas situações sociais, que contribuía para os mesmos se sentirem diferentes e afectava a sua auto-estima.

Os irmãos com deficiência eram vistos mais em função dos papéis que desempenhavam na escola e na família e as relações boas, más ou, às vezes, indiferentes decorriam das características contextuais e, como afirmam as autoras, “A diferença raramente foi apresentada como algo ‘menor’ (*lesser*): não era coisa sobre a qual se tinha que trabalhar, remover ou ‘normalizar’. Em vez disso, era aceite como parte integrante da criança, um dos muitos atributos, que em conjunto determinava o que ela era” (Stalker & Connors, 2004: 228).

Pelas diversas investigações aqui relatadas, ficou patente a importância que os contextos de vida podem desempenhar na promoção de experiências sociais mais enriquecedoras e relações interpessoais mais profundas, conducentes à redução do estigma que acompanha frequentemente a pessoa com deficiência.

## **6. O Lugar da(s) Diferença(s): Estratégias para a sua Aceitação e/ou Afirmação**

Sendo os estereótipos inevitáveis, torna-se essencial desenvolver uma postura crítica face aos possíveis efeitos que os mesmos possam desempenhar nas nossas atitudes e comportamentos perante os outros, em particular quando se traduzem em mecanismos de discriminação (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2003).

Bodenhausen e Macrae (1998), ao reflectirem sobre a activação e inibição dos estereótipos, consideram que, embora muitas das respostas estereotipadas sejam automáticas e não conscientes, é possível controlá-las através de processos cognitivos de ordem superior (controlo hierárquico), baseados em sistemas de valores supraindividuais (*e.g.*, valores igualitários) para os quais o indivíduo mobiliza a atenção e motivação, regulando assim o seu pensamento e a sua acção.

Contudo, o controlo que o sujeito procura realizar sobre os seus estereótipos não é tarefa fácil, como o revelaram as investigações de Macrae, Bodenhausen, Milne e Jetten (2003) ao analisarem a eficácia dos “percipientes sociais” quando tentam inibir activamente os pensamentos estereotípicos. Verificaram os autores que, apesar dos esforços para a inibição/supressão dos mesmos, a sua reaparição é frequente, através do que apelidam de efeito de ricochete (“*rebound effect*”), (Macrae *et al.*, 2003: 266).

Assim, a evidência da alta probabilidade de recorrência parece deitar por terra o papel atribuído à consciencialização nesse processo inibitório, conducente à mudança, que se consegue em períodos de curta duração, mas que, logo que esses mecanismos de controlo relaxam, são de novo reactivados (Macrae *et al.*, 2003: 267).

Por outro lado, os factores de natureza afectiva que influenciam a percepção intergrupala exigem que o sujeito os consciencialize, mobilize a motivação como forma de evitar o efeito de ricochete e desenvolva uma capacidade permanente de alerta a fim de suprimir

as consequências indesejáveis. Como afirmam Bodenhausen e Moreno (2000: 298): “Só quando a constelação da consciencialização, motivação e os recursos de monitorização está devidamente alinhada, pode o percipiente esperar ser bem sucedido na navegação do caminho para controlar sentimentos preconceituosos que não quer experimentar”.

Sendo o preconceito rático um fenómeno que resulta da influência de múltiplos factores, sempre presente nas nossas sociedades e em muitas culturas ocidentais em forte expansão, Madge (2001) propõe soluções em várias frentes, que passam por: legislação anti-racista; orientação não racista dos serviços públicos; controlo sobre os *media*, quando por via da linguagem e das notícias, fomentam o fenómeno; incentivo ao conhecimento da diversidade étnica e cultural entre grupo maioritário e grupos minoritários; fornecimento de modelos educacionais e sociais apropriados; constante análise e monitorização destes fenómenos sociais; desenvolvimento de uma política de tolerância zero contra o racismo e xenofobia.

Este autor considera, ainda, essencial agir sobre as práticas educativas formais e não formais, recomendando que desde as idades mais precoces se desenvolvam atitudes positivas face à diferença e à diversidade cultural, se promova a reflexão sobre as eventuais posições negativas de professores, pais, comunidade e se evidenciem as boas práticas de comunidades multiculturais.

Em nosso entender, as propostas apresentadas por Madge deverão ser extensíveis a todos os grupos estigmatizados.

Levy (1999), que crê na flexibilidade do indivíduo, propõe igualmente uma reflexão em torno da possibilidade de se reduzir o preconceito, apresentando, nesse sentido, várias sugestões que correspondem a diferentes perspectivas de análise dos estereótipos e consequentes comportamentos de discriminação face ao Outro.

Este autor cita um conjunto de trabalhos (Katz & Zalk, 1978; Bigler & Liben, 1992; Aboud & Fenwick, s.d.) que procuraram intervir ao nível cognitivo do sujeito, no processamento de informação, com o objectivo de desenvolver nas crianças uma maior capacidade de compreensão das diferenças e semelhanças intra e intergrupais. Os resultados obtidos foram considerados positivos e estimulantes.

Numa outra linha de intervenção, que se enquadra no âmbito das “técnicas de insight”, com enfoque particular na Teoria da Dissonância, formulada por Festinger (1957), o pressuposto básico assenta na necessidade, que o sujeito tem, de resolver a discrepância entre as suas crenças e o seu comportamento.

Assim, quando se faz apelo à consciencialização, por parte do indivíduo, de que essa dissonância existe, a necessidade de redução do desconforto, que é produzido, leva à resolução dessa inconsistência, quer no sentido da modificação da crença, quer no da mudança de comportamento. Levy (1999) descreve as investigações de Devine (1984), Monteith (1993) e Altemeyer (1994) que suportam os princípios enunciados.

Uma outra abordagem centra-se nas teorias pessoais dos sujeitos como forma de reduzir o preconceito, num tipo de “intervenção por medida” (“*tailored interventions*”) que se adequa à especificidade e características individuais, e que se fundamenta numa visão dinâmica da pessoa, na potencialidade para a mudança que qualquer indivíduo possui.

Ao reflectir sobre as diversas propostas, Levy (1999) chama a atenção para o facto de muitas destas investigações terem decorrido em períodos relativamente curtos e não terem sido avaliados os seus efeitos a longo prazo. Outro aspecto igualmente importante decorre das mesmas não se terem debruçado sobre todos os contextos e fontes que influenciam a vida dos sujeitos, como a família, escola, comunidade e órgãos de comunicação social.

Da análise efectuada aos vários programas de educação multicultural, Bigler (1999) evidenciou igualmente os resultados pouco consistentes com os objectivos propostos – ou seja, o desenvolvimento de atitudes mais positivas face a outros grupos étnicos – realçando assim, a sua reduzida eficácia. Quando ocasionalmente algum sucesso foi confirmado, poucos foram os indicadores de que tais efeitos se tenham mantido a médio e a longo prazo.

A investigação tem, por conseguinte, posto a descoberto as grandes diferenças individuais na forma como os sujeitos reagem a tais programas e se há uns, cujas atitudes são alteradas, outros há que, ou permanecem indiferentes a essas mensagens, ou reforçam mesmo os seus preconceitos, o que naturalmente se deverá ao modo como “lêem” e interpretam o conteúdo dos materiais e a sua forma de apresentação.

Exemplo disto foi comprovado pela autora no trabalho que partilhou com Liben (Bigler & Liben, 1993) quando, perante uma história em que a personagem de origem europeia era “má” e a de origem africana era “boa”, numa tarefa de memória realizada após a leitura da história, muitas das crianças inquiridas (todas de origem europeia) distorceram esses papéis, atribuindo-os de forma inversa às personagens em causa (a de origem europeia era, agora, a “boa” e a de origem africana a “má”).

Ao reflectir sobre o que estará na base do aparente “falhanço” de muitos dos programas de educação multicultural, Bigler (1999) evidencia a fragilidade dos modelos teóricos de que partem, tendo, tais programas, sido construídos sobre premissas há muito contestadas por diversas linhas de investigação.

Verificou assim que, geralmente, se fundamentam na: 1) natureza passiva do sujeito (a criança absorve passivamente as mensagens a que está exposta); 2) semelhança dos mecanismos cognitivos de processamento de informação independentemente da idade (a crença de que a construção e mudança de atitudes se dá da mesma forma em qualquer

idade, daí também o uso de materiais idênticos); 3) fácil adopção das mensagens produzidas por figuras de autoridade em detrimento de motivações internas (o conteúdo da intervenção é tido como mais poderoso do que as características e experiência dos sujeitos); 4) unidimensionalidade das crenças e atitudes racistas, quando, de facto, se tratam de fenómenos multidimensionais e multifactoriais.

Por tudo isto, a autora recomenda que se desenvolva um maior conhecimento e compreensão: a) dos modelos que procuram combater a estereotipização, identificando as suas limitações e potencialidades; b) da saliência dos indivíduos ou categorias não raciais no contexto intergrupar, sugerindo que as tarefas que conduzem as crianças a atender às diferenças entre indivíduos no seio do mesmo ou de diferentes grupos étnicos parecem contribuir positivamente para a redução do preconceito.

Num outro trabalho que desenvolveu em colaboração com colegas (Bigler, Jones & Lobliner, 1997) no qual procuraram compreender até que ponto uma nova categoria social criada artificialmente (formação pela cor) influenciava a formação de estereótipos num grupo de crianças dos 6 aos 9 anos de idade e num contexto dum programa escolar de Verão, os autores verificaram que, só quando essa categoria era tornada saliente pelo uso funcional que dela fazia o professor, é que se observaram efeitos nas atitudes das crianças, tais como uma maior percepção da variabilidade intergrupar e homogeneidade intragrupal e maior preferência pelo endogrupo, ao qual atribuíam mais traços positivos, enquanto as crianças do grupo de controlo revelaram poucas atitudes negativas em relação ao exogrupo que percepcionavam como mais semelhante.

Deste estudo foi ressaltado o facto de que não serão apenas aspectos de natureza perceptiva ou mesmo de competência cognitiva (variável controlada pelos autores) que levarão à categorização e conseqüente estereotipização.

Ainda que a categorização induzida tenha sido artificial e não esteja sujeita aos processos e práticas de socialização que recaem sobre outro tipo de categorias, os autores realçam as implicações que poderá ter para a formação de grupos em contexto escolar, considerando como provável que, quando essa formação é relativamente estável, sem que haja cruzamentos e quando é associada a características como género, cor da pele, etnia, capacidade ou outras, podem facilitar a emergência e desenvolvimento de atitudes preconceituosas.

Apesar disso, as crianças e jovens, são capazes de analisar criticamente esses processos de separação levados a cabo pelos adultos, conforme Killen e Stangor (2001) apuraram, uma vez que, tanto crianças como adolescentes condenaram a exclusão de colegas das actividades escolares (*e.g.*, baseada no género e etnia), justificando as suas razões na base da justiça e da igualdade de direitos e considerando essa exclusão moralmente inaceitável.

Como sabemos, há aspectos organizacionais que podem ser facilitadores ou não do contacto entre os alunos, independentemente das suas características (etnia, género, posição social, religião, estrutura física, capacidades), daí que Khmelkov e Hallinan (1999) chamem a atenção para a forma como se organizam as turmas e grupos, quer no âmbito de actividades curriculares quer extra-curriculares, e de como estas práticas organizativas de educadores e gestores escolares reflectem as suas atitudes e podem influenciar as atitudes dos alunos.

Embora reconheçam que não se deve exigir demais à escola na transformação da Sociedade, evidenciam que a mesma possui instrumentos que, bem aplicados, contribuirão certamente para a formação de indivíduos mais conscientes do seu papel social, mas também da riqueza que as diferenças comportam.

Como acontece com as estratégias de supressão dos estereótipos associados a categorias sociais e culturais, também no que se refere à eliminação dos estereótipos face às pessoas com deficiência, as propostas passam, de um modo geral, pelo contacto (pontual ou sistemático) entre deficientes e não deficientes, pelo envolvimento em actividades conjuntas e pela informação e discussão das características das “patologias” em causa.

Em todo o caso, várias investigações revelaram que o contacto com pessoas deficientes, só por si, não levou à redução do preconceito, antes, em muitas situações o acentuou (Gottlieb, 1975; McKnight, 1981; Tomlinson, 1982; Rohmer & Louvet, 2004).

Curiosamente, estes relatos dizem essencialmente respeito a técnicos e profissionais, uma vez que quando estamos perante uma população escolar, os resultados, que evidenciámos em alguns estudos, apontam noutra direcção. Será porque os alunos não se sentem ameaçados e pensarão, eventualmente que, o deficiente nunca atingirá o seu estatuto e estará sempre numa posição de desvantagem? Ou porque, sendo percebido como mais dependente, lhe dá a oportunidade de ajudar, de exercitar a sua humanidade?

Gash (1993) desenvolveu um programa com vista à promoção de atitudes positivas face a crianças com necessidades educativas especiais, que foi dinamizado por 15 professores em estágio, tendo cada um a seu cargo quatro aulas com uma dada turma. No total envolveu 465 crianças a frequentarem o ensino básico (2<sup>a</sup> à 6<sup>a</sup> classe). O grupo de controlo foi constituído por 326 crianças.

O conteúdo das lições variou em função do nível de escolaridade, mas em todas foram abordados algum tipo de deficiência (física ou mental), os problemas que essas pessoas enfrentam e os sentimentos que despertam. Utilizou-se o questionamento como forma

de consciencialização dos alunos. A avaliação do programa foi feita através da aplicação de um questionário de atitudes e de uma listagem de adjectivos.

Como esperado, os resultados do grupo experimental apontaram para uma atitude mais positiva e uma maior preocupação com as crianças com deficiência intelectual. Nesta dimensão da preocupação com o Outro, e também na predisposição para uma maior interacção social com o Outro, verificou-se um aumento das respostas positivas no grupo de crianças mais velhas e também no grupo das raparigas, à semelhança do que Laws e Kelly (2005) apuraram.

No que se refere à listagem de adjectivos, os elementos femininos utilizaram mais termos positivos (*e.g.*, “bom”, “amigo”, “esperto”) e descritivos (*e.g.*, “cuidadoso”, “diferente”, “tímido”) do que os elementos masculinos. Estes, por sua vez, fizeram uso de termos mais negativos (*e.g.*, “estúpido”, “maluco”), mas também mais sensitivos (*e.g.*, “especial”, “triste”, “sozinho”), tendo-se destacado, neste particular, as crianças mais novas, que mostraram pensar nos outros em termos mais emocionais. As diferenças encontradas, relativamente ao género, esbateram-se nos grupos mais velhos.

Porque muitas das investigações tendem a esquecer a importância que as características individuais têm nas relações intergrupais, Devine e Vasquez (1998) analisaram os obstáculos à comunicação e relação entre membros de grupos majoritários (historicamente considerados os preconceituosos) e membros de grupos minoritários (geralmente alvo desses preconceitos) e de como a pressão social para se responder de forma não preconceituosa e não racista pode, por vezes, criar dificuldades nas relações entre uns e outros.

Salientam a complexidade da dinâmica relacional e de como é fácil o “ruído” instalar-se na interacção entre os indivíduos. Consideram, por isso, que o desenvolvimento de relações intergrupais positivas não se pode limitar a focar na mudança de eventuais

atitudes negativas dos membros do grupo maioritário através do contacto com membros de grupos minoritários, pois para que esse contacto seja realmente eficaz precisa de condições que nem sempre são possíveis de implementar, tais como o dar-se entre pessoas com o mesmo estatuto, verificar-se num contexto cooperativo em que há apoio institucional e resultados positivos e realizar-se entre pessoas com um nível de competências semelhante e com um Outro não estereotipado.

Ou, como Vermeulen (2001: 174) afirma, “Apenas o contacto baseado na confiança permite uma comunicação livre e será capaz de romper com uma imagem negativa e estereotipada”.

Um trabalho de Vala, Brito e Lopes (1999) veio demonstrar como um contacto mais profundo – a amizade – entre brancos e negros é determinante na redução do preconceito e como, neste caso, o estatuto social é irrelevante, ao contrário, por exemplo, do que acontece nas relações de vizinhança, em que esse estatuto se revelou importante.

Os autores citam um estudo italiano de Trentin *et al.* (1996) sobre a integração de crianças de etnia cigana na escola, e referem: “o contacto interpessoal com crianças ciganas não produziu efeitos positivos, produzindo mesmo efeitos negativos, dado que não foi possível modificar as condições que envolviam o contacto (estatuto, agradabilidade, intimidade) no contexto social mais geral em que se insere a relação das crianças italianas não ciganas com as crianças ciganas” (Vala *et al.*, 1999: 98).

Mesmo que as condições externas fossem favoráveis ao encontro com o Outro, é provável que, ainda assim, muitas crianças evitassem ou rejeitassem esse relacionamento, pois há características pessoais que conduzem ou não à empatia e aproximação.

As investigações conduzidas por Devine e colaboradores entre 1989 e 1996 centraram-se, precisamente, nas diferenças individuais face ao preconceito e ao estabelecer de relações com o Outro. Verificaram que as pessoas menos preconceituosas, quando comparadas com as mais preconceituosas, procuravam agir de acordo com esses princípios de não discriminação dos outros, tinham maior consciência das discrepâncias entre o querer e o dever fazer, eram mais autocríticas quando, por qualquer motivo, o seu comportamento violava tais princípios e, nesta situação, eram também maiores os sentimentos de culpa que experimentavam.

Tudo isto contribuía para regular o seu comportamento futuro, tornando-o consistente com os princípios em que acreditavam e portanto, nestes indivíduos, a mudança de atitudes é relativamente fácil, ao contrário do que acontece com os mais preconceituosos e os “racistas aversivos” (“*aversive racists*”).

Devine e Vasquez (1998) propõem que se encare a redução do preconceito como um processo que envolve duas fases: a primeira, visando estabelecer princípios e atitudes não preconceituosas; a segunda, respeitante à internalização de tais princípios e atitudes. Ambas predisõem o sujeito para responder de forma não preconceituosa, mas é também preciso desenvolver a capacidade do indivíduo para ser consistente com esses padrões, uma vez que os autores observaram duas categorias de pessoas menos preconceituosas: as que apresentam uma percepção alta dessa competência e outras baixa, e que, por menos preconceituosas que sejam ou queiram ser, sentem muitas vezes dúvidas sobre como agir e o que dizer na relação com os membros de grupos minoritários. Daí que os resultados desta interação possam manifestar-se através de comportamentos não-verbais de evasão, próprios da ansiedade social despoletada pela situação, mas facilmente confundíveis com atitudes discriminatórias (*e.g.*, diminuição

do contacto ocular, aumento da distância entre os intervenientes, frequentes erros na fala).

Por outro lado, os membros de um grupo minoritário podem, por razões históricas, mostrar-se pouco confiantes nas atitudes dos membros do grupo maioritário e essa expectativa inquinar o plano relacional. A proposta das autoras é que se analisem as interações, partindo do facto de que tanto um interveniente como o outro são perceptíveis e alvos, e trazem, para a relação, expectativas, intenções e modos de interpretação do comportamento do Outro, que vão sendo ponderados e regulados à medida que essa mesma relação se desenrola, levando à aproximação ou ao afastamento, quando a tensão gerada é, na perspectiva de um ou de ambos, impossível de ser transformada de modo positivo e gratificante.

Num outro artigo em que se debruça sobre as razões que poderão levar à redução dos estereótipos, Devine (1998) evidencia a complexidade destes fenómenos e a necessidade de se compreenderem as consequências – sucesso ou insucesso – dos esforços dos sujeitos para controlarem a utilização dos estereótipos. As investigações em que esteve envolvida, permitem-lhe colocar a hipótese de que, em caso de insucesso, se a motivação para responder de forma não preconceituosa tiver a ver com factores internos (padrões pessoais), o indivíduo orienta-se para o não preconceito; quando a motivação se basear em factores externos (padrões sociais), a tendência do indivíduo será a de evitar o preconceito de forma a não sofrer a desaprovação do grupo. Estes aspectos poderão levar, no primeiro caso, à persistência e maior esforço para estratégias de redução do preconceito na relação com o Outro e, no segundo caso, à desistência e até, em última análise, ao evitamento dos encontros com o Outro.

As perspectivas introduzidas por estes trabalhos parecem-nos muito interessantes para a compreensão dos fenómenos em análise e para as implicações conducentes às estratégias desenvolvidas e a desenvolver em contextos educativos.

Gurin, Nagda e Lopez (2004) analisaram os benefícios da diversidade em Educação, comparando um grupo de estudantes do ensino superior envolvidos num programa curricular multicultural (N = 87) e um grupo de controlo (N = 87), bem como com os resultados de um estudo longitudinal realizado com 1670 estudantes da Universidade de Michigan, nos momentos da sua entrada e *terminus* do curso (entre os quais se incluem os 174 anteriores).

Para muitos destes estudantes, este contexto universitário representou o primeiro grande contacto com uma maior diversidade étnica, habituados que estavam a frequentar escolas e meios mais homogéneos.

Estes autores verificaram que o simples contacto entre populações diversas não é suficiente para deitar abaixo os preconceitos e que é necessário haver igualdade e proximidade entre os intervenientes desta relação. Por isso, evidenciam o valor que uma pedagogia, tão preocupada com objectivos académicos como com aspectos relacionais, pode trazer ao estabelecimento de relações entre os membros de diferentes grupos étnicos, e que, em nossa opinião se pode aplicar a qualquer grupo.

Assim, o programa destinado a estudantes a iniciarem a vida universitária foi organizado em torno de diversos grupos de discussão, nos quais se inscreveram livremente (*Grupos*: negros e brancos; mulheres e homens; afro-americanos e judeus; homo, bi e heterossexuais; anglo-saxónicos e latinos). Desenrolou-se ao longo de sete semanas, durante duas horas por semana, e os conteúdos procuraram colocar em evidência os aspectos comuns e diferentes entre indivíduos e grupos, os diversos modelos explicativos do conflito e as estratégias de negociação de conflitos.

Os resultados foram comparados com os da sondagem feita ao grupo de alunos da Universidade, uma vez que a instituição tem uma política de abertura à diversidade e organiza vários eventos (formais e informais) que, no seu conjunto, contribuem para um clima de compreensão e aceitação das diferenças.

Os efeitos, quer do programa curricular, quer das actividades de tipo co-curricular, mostraram resultados consistentes e positivos na apreciação entre os grupos. A única divergência foi encontrada na percepção do que é comum entre brancos e negros, com estes últimos a indicarem menos aspectos do que os primeiros nesta dimensão, o que os autores atribuem à provável maior novidade que a situação representou para brancos do que para negros.

Realçam a relevância que o clima escolar tem na compreensão mútua entre indivíduos e grupos, focando assim, mais uma vez, a importância da qualidade dos contextos para o desenvolvimento pessoal e social.

Da mesma opinião é Lopez (2004), quando analisa as atitudes de estudantes do ensino superior pertencentes a três grupos étnicos (euro-americano, afro-americano e americanos de origem asiática) no início e fim do primeiro ano do curso e após vivenciarem experiências de contacto interétnico em programas residenciais de curta duração e terem tido acesso a informação e discussão de temas ligados à etnicidade, como as questões do estatuto social e da igualdade, integrados no currículo académico ao longo do ano.

Os resultados evidenciaram que as actividades integradas no currículo e de maior duração contribuíram de modo mais significativo para atitudes menos negativas face aos membros de outros grupos étnicos, mas também, à semelhança, do que acontecera com outros estudos revistos pela autora, e nos quais participou, a mudança deu-se

essencialmente nos estudantes euro-americanos, fazendo com que desenvolvessem uma maior atenção às questões das desigualdades sociais.

O facto destes estudantes pertencerem ao grupo dominante, mais privilegiado do ponto de vista social, e terem crescido em ambientes mais selectivos e homogéneos, serão factores que explicam a sua maior evolução, uma vez que, provavelmente, pela primeira vez, foram confrontados com uma população mais diversificada e com oportunidades de reflectirem em conjunto sobre os valores universais da justiça e igualdade e sobre diferentes experiências de vida.

Porque a escola é considerada um dos meios essenciais para o encontro com o Outro diferente, são muitas as propostas de intervenção que a tomam como o palco privilegiado dos mais diversos programas.

Aboud e Fenwick (1999) fazem uma análise de três programas que, em contextos escolares diferentes (do nível primário ao superior) e com metodologias diversas, procuraram contribuir para a redução do preconceito rácico. Num deles focou-se a atenção dos alunos nas características internas das pessoas, desviando-a dos aspectos exteriores (*e.g.*, cor da pele) através de discussões interpares guiadas pelo professor. Num outro, formaram-se pares entre alunos brancos que eram amigos, mas em que um deles era altamente preconceituoso e outro não, tendo-lhes sido proposto que discutissem as suas crenças rácicas. E no terceiro analisaram-se as respostas dos sujeitos face a comentários racistas dos quais eram testemunhas.

As autoras consideraram que os resultados de todos os programas tinham sido positivos, evidenciando o valor que a discussão com adultos e pares pode ter ao tornar o assunto explícito e ao adaptá-lo ao nível de compreensão dos sujeitos. Estamos pois, mais uma vez, perante programas que procuram intervir ao nível cognitivo e que utilizam como estratégias a verbalização e mediação, num ambiente colaborativo.

Muitos autores têm centrado a sua atenção na dinâmica de grupos na sala de aula e posto em destaque as vantagens de uma aprendizagem cooperativa como meio para a redução dos preconceitos interétnicos. Se do ponto de vista teórico é fácil defender esta estratégia de ensino-aprendizagem, já do ponto de vista prático nem sempre se têm encontrado os efeitos esperados e com a consistência desejada, conforme o demonstram Slavin e Cooper (1999) numa revisão da literatura neste âmbito.

Contudo, os autores identificam oito técnicas de aprendizagem cooperativa, correspondentes a oito programas (*Student Teams-Achievement Divisions, Teams-Games Tournament, Team-Assisted Individualization, Cooperative Integrated Reading and Composition, Jigsaw teaching I and II, Group Investigation* e *Weigel et al. Method*) implementados em vários níveis do Sistema Educativo Americano de finais dos anos 70 até meados dos anos 90 e que consideram ter produzido resultados muito animadores pelo papel que tiveram não só na subida do nível académico dos estudantes envolvidos, mas muito particularmente no estabelecimento de relações de amizade entre grupos étnicos diferentes.

Realçam o facto de que qualquer dos programas teve em atenção a natureza dos contactos estabelecidos, assegurando, entre os intervenientes, um estatuto igualitário, e acreditam que este tipo de experiência levará os indivíduos à construção de uma cultura de grupo, transportável para outros contextos de vida fora do microcosmos que a turma representa.

Numa outra linha de abordagem, encontra-se o trabalho de Houlette *et al.* (2004), no qual reflectem sobre a construção de identidades sociais mais inclusivas no contexto da escola básica, com vista ao desenvolvimento de relações intergrupais também elas menos baseadas em estereótipos e preconceitos.

Decorrente das suas investigações em contextos laboratoriais e no seio da família, os autores conceberam o Modelo Comum de Identidade Endogrupal (*The Common Ingroup Identity Model*), inspirado na perspectiva de Allport sobre os círculos de inclusão (“*circles of inclusion*”) cuja proposta residia no deslocar a atenção da categoria “raça” para categorias mais abrangentes e hierarquicamente superiores como as de “ser humano” e do significado que representaria, para as relações intergrupais, o facto dos indivíduos se considerarem membros de grupos comuns e mais inclusivos.

Verificaram que os resultados, em particular os obtidos em situações experimentais, com o objectivo de induzir a pertença de indivíduos de diferentes grupos a um grupo mais alargado, eram muito encorajadores e corroboravam o seu modelo. Quiseram analisar até que ponto esses resultados seriam semelhantes numa população escolar de 1º e 2º ano do nível básico (sistema americano) e em contextos mais naturais. Associaram-se, por isso, aos autores do programa “*Green Circle*” (s.d.), com princípios-base semelhantes e cujos objectivos visavam levar as crianças a compreenderem que no seu campo relacional, o cuidado pelos outros e a partilha podem ser sucessivamente expandidos, dando lugar a outros que estão de fora desse círculo, pelas mais variadas razões: raça, etnicidade, género e peso do corpo, entre outros aspectos.

O programa foi aplicado no contexto da classe durante uma média de 40 minutos em duas ou três sessões e foi orientado por um facilitador que promovia a discussão em torno das questões da inclusão/exclusão, explorava sentimentos, fomentava a consciencialização, reflexão e cooperação entre os elementos do grupo e procurava, ainda, aumentar o nível de auto-estima dos intervenientes.

Houlette *et al.* (2004) propuseram-se, assim, avaliar os efeitos deste programa que decorreu ao longo de quatro semanas e envolveu 830 crianças de ambos os sexos e de

diversas etnias. Para além da questão racial, incluíram também outras diferenças, como o género e o peso dos sujeitos, e desenvolveram vários instrumentos de medida desses mesmos efeitos, recolhendo também informação junto dos professores desses alunos.

Em síntese, verificaram que os resultados eram menos lineares no contexto escolar do que no laboratorial (onde não tinham estudado crianças destas idades) e que se apresentavam mais modestos do que tinham esperado, ainda que os mesmos não tivessem abalado a sua tese.

Das diferenças em análise, observaram que os sujeitos mais rejeitados como “companheiro(a) de brincadeiras favorito(a)” eram os que tinham excesso de peso e, na generalidade, concluíram que as escolhas dos companheiros quer para brincar, quer para partilhar, recaíam ainda maioritariamente nos do mesmo grupo étnico, embora, em comparação com o grupo de controlo, as crianças envolvidas no programa se mostrassem mais predispostas a seleccionar membros doutros grupos (diferentes em etnia e género).

Como resultado global das várias investigações levadas a cabo por Houlette *et al.* (2004), os autores consideram relevante criar oportunidades para que os sujeitos desenvolvam relações interpessoais e grupais fora das fronteiras geralmente construídas pelos diversos níveis de categorização.

Os modelos de recategorização (Gaertner *et al.*, 1989) e descategorização (Brewer & Miller, 1984), de que falam Rebelo, Matias e Monteiro (2002) ao procurarem reduzir o favoritismo endogrupal e desenvolver mecanismos de atracção pelo exogrupo, situam-se num campo próximo desta abordagem.

O problema é que, para avaliar os efeitos de muitos dos programas de que falámos, seriam necessários estudos longitudinais e em maior profundidade por forma a ter em conta variáveis relativas aos indivíduos, aos diversos contextos, às características dos

programas e de quem os concebe e implementa, o que é frequentemente impraticável devido ao tempo e fundos que tais investigações consomem.

Por outro lado, quando se analisam os diversos programas, verificamos que os mesmos decorrem em períodos muito curtos, raramente ultrapassando, em média, as quatro semanas, em sessões de uma ou duas vezes por semana. Sabendo que estamos a lidar com mudança de atitudes, parece ser manifestamente insuficiente, particularmente quando estão envolvidas crianças e jovens e quando muitas das intervenções nem sempre são integradas num contexto educativo, cujo clima seja propício ao reforço de atitudes e comportamentos abertos às diferenças.

Neste enquadramento, impõe-se reflectir sobre até que ponto é que as diversas propostas de intervenção não levam à neutralização e homogeneização da(s) Diferença(s). Qual será então o caminho? Naturalizar ou Afirmar a(s) Diferença(s)?

Talvez seja preciso desenvolver programas que promovam a afirmação da(s) Diferença(s) através da “inversão do estigma” de que nos fala Wieviorka (2002: 154): “A inversão do estigma comporta necessariamente duas dimensões entrelaçadas. É ao mesmo tempo trabalho do actor sobre si próprio e confronto com a sociedade, reacção perante o olhar de invalidação que aquela fazia incidir sobre ele até então, ou que ele assim percebia. Põe fim, nas palavras de Sartre, à vergonha como ‘consciência de si sob o olhar de outrem’”.

Trazer o sujeito para o centro da acção e mobilizar os seus recursos internos numa busca de sentido existencial com consequências para a mudança social é a interpelação que o autor nos faz e que nos conduzirá, provavelmente, à necessidade de reinventarmos um discurso e uma prática sobre a(s) Diferença(s) entre os seres humanos.

**II – A(S) DIFERENÇA(S) NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS E JOVENS**

## **1. Problemática e Contextualização**

Em muitos momentos da sua história, Portugal foi ao encontro do Outro, do Estranho, do Diferente em movimentos que tiveram tanto de atracção como de rejeição. Porém, nos últimos anos, tem sido escolhido como destino e é um Outro de vários continentes que aqui aporta.

Estes fluxos migratórios, concentrados essencialmente nos grandes centros urbanos, têm vindo a contribuir para um tecido social mais diversificado do ponto de vista linguístico e cultural, introduzindo novas dimensões ao conceito de Diferença com que a escola tivera, até agora, que lidar.

A interioridade e periferia de Beja não a tornam impermeável a estes encontros, ainda que eles se dêem em menor escala. Em todo o caso, o confronto com o Outro foi permanente, com particular destaque para a presença constante de populações nómadas de etnia cigana, que há décadas atravessam esta região.

Nas escolas, a Diferença começou por estar associada às classes sociais e ao contexto rural e/ou urbano de proveniência dos alunos, estendendo-se posteriormente às dificuldades escolares e à deficiência, às crianças institucionalizadas e às de etnia cigana.

Apesar de se não estar num meio dos mais diversificados, a diversidade existe e encontram-se situações em que alguns encarregados de educação procuram inscrever os seus educandos em escolas e turmas onde supostamente a “mistura” é menor (isto é, afastados de crianças de instituições ou de crianças oriundas de bairros degradados e de forte exclusão social), à semelhança do que acontece em bairros periféricos da região de Lisboa onde há, hoje, escolas em que a maioria dos alunos é negra, porque se assistiu a uma “fuga” dos alunos brancos para escolas de outras zonas.

Em todas as sociedades actuais ditas desenvolvidas, parecem coexistir movimentos de inclusão com práticas, ainda abundantes, de exclusão, mais ou menos consciencializadas e subtis.

Assiste-se, por outro lado, a um trabalho persistente da parte de muitos professores e de algumas escolas no desenvolvimento de estratégias conducentes a ambientes de aprendizagem facilitadores da inclusão da diversidade dos seus alunos.

Como é que em cenários tão contraditórios se posicionam as crianças e os jovens face à Diferença? Como a vêem e de que modo se relacionam com ela? Estas são questões que se nos colocaram e para as quais, com esta investigação, procuramos encontrar respostas.

## 2. Objectivos, Hipóteses e Variáveis

Decidiu-se focalizar a atenção nas **representações da Diferença** em crianças e jovens de 9, 12 e 15 anos a frequentarem o ensino básico e secundário da cidade de Beja.

Escolheram-se crianças e jovens porque, normalmente, são um grupo menos ouvido. Por outro lado, por trabalharmos, há muitos anos, com professores e gestores escolares, a oportunidade de compreender a visão de outros actores com discursos talvez menos “contaminados” e mais espontâneos, oferecia-se-nos como bastante estimulante.

Ao se elegerem, como eixos de investigação, as **Representações sobre a Diferença** e as **Relações com a Diferença**, definiram-se, como sua consequência, os seguintes **objectivos gerais**:

- Conhecer a representação que crianças e jovens têm da Diferença, através da descrição de um Outro que consideram diferente de si;
- Identificar a sua experiência no contacto com a pessoa descrita, mas também com pessoas pertencentes a outros grupos, cuja Diferença pode ser mais saliente nos meios escolar e social envolventes (*e.g.*, deficiência, cor da pele, etnia cigana ...);
- Compreender como concebem as relações com esse(s) Outro(s);
- Verificar os pontos comuns e divergentes com a percepção que têm da opinião/attitudes dos seus pais, professores e pares;
- Analisar quais as fontes de influência que, na sua perspectiva, mais contribuíram para o modo como pensam.

Embora as características do estudo empírico não permitam afirmar com clareza o que esperar, a revisão da literatura efectuada levou à formulação de algumas **hipóteses teóricas** no âmbito dos eixos propostos e que se passam a clarificar:

## **A. Hipóteses relativas às Representações sobre a Diferença**

1. Atendendo aos vários níveis etários considerados, será expectável que a representação dos sujeitos de 9, 12 e 15 anos sobre a Diferença (através da descrição do Outro), assuma características específicas.

Os vários estudos respeitantes à representação do Outro, já abordados na parte teórica deste trabalho, comungam dum grande consenso em torno da forma como essa representação é expressa por crianças de diferentes idades.

Enquadrados nos modelos de desenvolvimento cognitivistas, em todos se realça o facto de que as crianças mais jovens descrevem o Outro salientando, fundamentalmente, aspectos de natureza externa e concreta (*e.g.*, características físicas) e as mais velhas fazem-no enfatizando as características psicológicas e em termos mais abstractos (Bee, 1998; Lewis, 2002; Livesley & Bromley, 1973; Rogers, 1978; Schaffer, 1996).

2. Supõe-se como possível que, entre rapazes e raparigas, a representação da Diferença não siga um padrão idêntico.

A questão das diferenças em relação à variável género não recolhe, nas várias investigações, o mesmo grau de consenso do que a idade (Haste, 1999; Livesley & Bromley, 1973; Lourenço, 1992; Marinho, 2004; Rogers, 1978).

Os resultados são de facto contraditórios, mas a controvérsia instalada permite a abertura para que se considere a sua possibilidade.

3. Considera-se igualmente previsível que o nível académico dos pais dos sujeitos influencie a representação sobre a Diferença.

Tendo em conta que a variável nível académico dos pais pode ser um bom indicador do estatuto sócio-cultural das crianças e jovens, não será de estranhar que a sua influência nas respostas dadas se faça sentir (Schaffer, 1996; Weinger, 2000).

O tipo de contactos e experiências a que as crianças, cujos pais possuem habilitações escolares diferentes, terão acesso não serão certamente os mesmos, assim como a valorização que é feita desses eventos.

A literatura analisada não evidencia o eventual significado que as variáveis do contexto social possam desempenhar relativamente à representação do Outro, embora haja autores que apelem à necessidade de estudos em que a criança não é tida como ser isolável (Greene, 1999; James, 1999; Schneider, 1999).

## **B. Hipóteses referentes às Relações com a Diferença**

1. Também neste domínio se considera que a idade pode apresentar-se como factor diferenciador no tipo de relação que as crianças e jovens desenvolvem, ou pensam desenvolver, com um Outro que é tido como Diferente.

A idade permite aos indivíduos uma maior experiência social, particularmente quando é colocado perante ambientes mais heterogéneos do ponto de vista da diversidade humana, como o podem ser as transições escolares (Rogers, 1978; Yuill, 1997).

Por outro lado, a forma como é capaz de entender as situações interactivas vai evoluindo nessa relação dialéctica que se estabelece entre o desenvolvimento cognitivo, afectivo e social, como tem sido amplamente documentado na literatura da especialidade (Coimbra, 1990; Corsaro, 1999; Durkin, 1995; Yoon *et al.*, 2004; Youniss, 1999).

2. Assume-se como provável que, entre rapazes e raparigas, seja distinta a forma como concebem e interpretam as relações com um Outro Diferente.

Numerosos estudos têm demonstrado que em determinadas fase do desenvolvimento, particularmente a partir da adolescência, as raparigas parecem orientar-se mais para o plano relacional, revelando não só maior procura de intimidade, mas também maior

preocupação e cuidados com o Outro, configurando assim aquilo a que Gilligan (1982) apelidou “Ética do Cuidado”, prevalente no grupo feminino adulto, por contraste com uma “Ética da Justiça”, dominante no grupo masculino (Berndt, 1999; Burman, 1999; Corsaro, 1999; Durkin, 1995; Haste, 1999; Marinho, 2004).

Também as investigações sobre as relações interpares, em particular as respeitantes a comportamentos de provocação/vitimação, têm evidenciado diferentes padrões na representação e ação de indivíduos do sexo masculino e feminino (Barnett *et al.*, 2004; Carvalhosa *et al.*, 2002; Gumpel & Meadan, 2000; Nickerson & Nagle, 2005; Smith *et al.*, 1999; Warden *et al.*, 2003; Yoon *et al.*, 2004).

3. Será também de esperar que os sujeitos, cujos pais possuem habilitações escolares diferentes, não façam o mesmo tipo de leitura das situações relacionais.

A argumentação feita relativamente às representações sobre a Diferença parece-nos igualmente válida neste âmbito das relações com o Outro, uma vez que os instrumentos de análise ao dispor dos indivíduos não serão dominados do mesmo modo por pessoas com níveis mais baixos de escolaridade do que por aquelas que possuem uma maior “história” de escolarização (Carvalhosa *et al.*, 2002; Madge, 2001; Smith *et al.*, 1999; Vala, 1999; Vala, Lima & Lopes, 2003).

As **variáveis independentes** tidas em conta foram:

- a **idade**, para a qual se definiram três grupos com o mesmo intervalo entre si, a saber **9, 12 e 15 anos**;
- o **género**;
- o **nível académico dos pais** dos sujeitos, considerando-se igualmente três grupos: **Básico** (frequência escolar de qualquer ano, do 1º ao 9º), **Secundário** (10º ao 12º ano) e **Superior** (habilitações acima do 12º ano).

E as **variáveis dependentes**:

- as representações dos sujeitos sobre a natureza da(s) Diferença(s), tal como é evidenciada através da descrição do Outro;
- as relações que julgam ter ou poder estabelecer com esse Outro, bem como com pessoas pertencentes a grupos cuja Diferença pode ser mais saliente nos meios escolar e social envolventes;
- os factores que consideram ter tido influência na formação das suas próprias ideias e opiniões.

### **3. Metodologia**

#### **3.1. Modelo de Investigação**

O modelo metodológico no qual se inscreve esta investigação é o de matriz qualitativa, no sentido em que interessa conhecer e compreender o pensamento dos sujeitos envolvidos, sem que para tal se recorra a situações de controlo e manipulação experimental (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen & Manion, 1985; Rogers, 2003).

As técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados (narrativa e entrevista) são ilustrativos deste pressuposto e mesmo o facto de se ter procedido também ao tratamento estatístico da informação não o põe em causa, uma vez que se procurou confrontar dados de natureza qualitativa com os resultados quantitativos.

Muitos são os autores que hoje defendem o esbater de fronteiras entre modelos e técnicas de investigação e como esse cruzamento pode ser enriquecedor para a compreensão dos fenómenos em análise (Denzin & Lincoln, 2000; Greene & Hill, 2005; Punch, 2002; Taylor & Bogdan, 1998).

Segundo Punch (2002), na investigação qualitativa, quer com adultos, quer com crianças, o investigador não deve impor o seu ponto de vista e sim criar oportunidades aos sujeitos para que se expressem de forma livre e espontânea, embora reconheça que é mais difícil para o investigador compreender o mundo a partir duma visão infantil, naturalmente, pela distância a que se encontra desse olhar.

Quando a população de estudo é constituída por crianças e jovens, são vários os dilemas que se colocam, a começar pelo facto de ser ou não possível e desejável utilizar os mesmos métodos e técnicas que (os utilizados) com a população adulta.

A este propósito, Punch (2002: 321) interroga-se: “Se as crianças são actores sociais competentes, porque é que são necessários métodos específicos (“*child-friendly*”) para comunicar com elas?”

Esta questão é, em nosso entender, pertinente, uma vez que em muitas circunstâncias, as competências das crianças são frequentemente subestimadas e os métodos utilizados por muitos investigadores tendem a acentuar a infantilização, ocultando, por isso, essas mesmas competências. Nesse sentido se expressam Greene e Hill (2005:3), ao afirmarem que “ estudar crianças como pessoas, implica partilhar da perspectiva de que elas são seres sensíveis e agentes das suas vidas que actuam intencionalmente”.

Torna-se, por conseguinte, essencial um questionamento permanente do investigador sobre o modo como encara os sujeitos de estudo e uma atitude crítica face aos métodos escolhidos, que, em boa medida, poderão influenciar o rumo da investigação e enviesar os resultados (Greene & Hill, 2005; James, 1999; Rogers, 2003).

### **3.2. Instrumentos**

Os instrumentos propostos – narrativa e entrevista – inspiraram-se em investigações efectuadas, quer no campo da Educação, quer no da Psicologia, e pareceram-nos os mais indicados tanto relativamente aos objectivos como à população em estudo, as já referidas, crianças e jovens com idades entre os 9 e 15 anos, com níveis diversificados de competência, desenvolvimento e experiência.

Por outro lado, ao utilizarmos, como meios, as vias escrita e oral, estávamos a fazer uso dos instrumentos de comunicação privilegiados pela cultura escolar onde o nosso estudo se ia desenvolver, o que em nossa opinião, o tornaria mais fácil de entender não só pelos sujeitos, mas por todo o contexto organizacional de cuja colaboração dependíamos.

Quisemos igualmente evidenciar a importância do discurso do sujeito como veículo de criação e atribuição de sentido à sua experiência pessoal e social.

### **3.2.1. Narrativa**

O crescente interesse da narrativa como instrumento de recolha de dados tem-se manifestado nas Ciências da Educação e Ciências Sociais de forma promissora. Ferreira-Alves e Gonçalves (2001) enquadram o significado da mesma e o seu valor para a investigação científica nos estudos da relação entre linguagem e pensamento, muito particularmente, no trabalho pioneiro de Vygotsky.

Definindo o que entendem por investigação narrativa (“*narrative research*”), Lieblich, Tuval-Mashiach e Zilber (1998: 2) afirmam que “se trata de qualquer estudo que usa ou analisa materiais narrativos” e que os dados podem ser coligidos como uma história, seja uma história de vida fornecida numa entrevista, um trabalho literário ou as notas de campo de um antropólogo que escreve as suas observações como uma narrativa, ou mesmo as suas cartas pessoais.

Acrescentaríamos que todo o material produzido através da oralidade, escrita e outras formas de expressão é passível de ser interpretado como uma narrativa do sujeito e da sua experiência.

Os defensores deste método de investigação partem do pressuposto de que todo o ser humano é um contador de histórias, que se descobre a si próprio e se revela aos outros através das histórias que conta e que, por isso, se afigura como um meio ideal de acesso à identidade e personalidade do sujeito (Burr, 2003; Chase, 2003; Josselson, Lieblich & McAdams, 2003; Lieblich *et al.*, 1998). Ou como diz Orofiamma (2005: 135): “O sujeito é um sujeito narrador que se constrói e posiciona criando personagens que o representam”.

A apropriação da narrativa como instrumento de investigação psicológica e educacional é sem dúvida muito recente. Ferreira-Alves e Gonçalves (2001:92) afirmam a este propósito: “Parece certo que, só recentemente, o termo narrativa não nos transporta apenas para o mundo da literatura e da criação literária. Actualmente, é já um dado adquirido que a narrativa se constitui como uma metáfora e instrumento de um novo paradigma de entendimento, de observação e de compreensão psicológica e educativa”. Muitos dos estudos que utilizam a narrativa solicitam ao sujeito a descrição da experiência, quer pessoal, quer profissional, ou seja, uma história “verdadeira”, contada na primeira pessoa.

Contudo, como Liebliech *et al.* (1998: 8) argumentam, estas não são histórias reais e estáticas, mas resultam de vários processos de construção individual, a que chamam “versões polifónicas”, que são utilizadas pelos sujeitos em função de influências específicas e momentâneas.

O facto de estarmos a lidar com uma população jovem, levou-nos a considerar que seria talvez mais adequado solicitar uma narrativa inventada/imaginada por forma a que essa construção individual surgisse mais “solta” de um possível auto-controlo.

Pode parecer que a narrativa é um modo muito transparente de revelar dados sobre o pensamento e a acção do sujeito, mas várias investigações sugerem que também aqui há um processo de recriação e reinterpretação da experiência e mecanismos de controlo que lhe permitem nem tudo revelar ou apenas revelar algo que pode ser contado (Burr, 2003; Postic, 1992).

Postic (1992:64) refere: “Um processo inconsciente ressuscita no sujeito os traços deixados por um acontecimento, quando se lhe pede para imaginar, a partir de uma situação actuando como estímulo. O sujeito não atribui às personagens as reacções, os

sentimentos que na realidade o afectam, porque os mecanismos de defesa intervêm, o Eu controla, de forma a elaborar uma história que pode ser transmitida”.

Apesar deste controlo do Eu, o material recolhido a partir duma narrativa que apela ao imaginário pode trazer elementos reveladores muito mais interessantes e “verdadeiros” do que um questionário mais formal ou mesmo uma entrevista, por muito pouco estruturada que seja, pois a liberdade de expressão, ainda que por razões diversas, é nestas situações mais contida. Contudo, tal como com outros instrumentos, a informação fornecida pode ser influenciada pelas representações do sujeito investigado. O instrumento, que propusemos e que apresentamos em anexo (Anexo - I), continha, para além de elementos de identificação escolar (escola, ano e turma) e pessoal (nome, sexo, data de nascimento e nível escolar do pai e da mãe), as duas seguintes propostas:

1. *“Pensa numa pessoa muito diferente de ti e descreve-a”*
2. *“Inventa uma história onde tu e essa pessoa entram. És completamente livre de criares o local de acção, as personagens e as acções realizadas por elas”*

A formulação a que chegámos teve em consideração as observações e dúvidas levantadas durante a aplicação à amostra do estudo exploratório e que, no preenchimento dos dados pessoais, se prenderam com o nível escolar dos pais e a grelha apresentada, que se revelou confusa, tendo sido substituída por uma questão aberta; a idade foi substituída pela data de nascimento, para tornar o critério de selecção mais rigoroso e, também na primeira questão, o termo **imagina** foi substituído por **pensa**, para evitar a descrição de personagens fantásticos.

### 3.2.2. Entrevista

Optou-se por uma entrevista semi-directiva, tendo em conta o facto de se estar a entrevistar sujeitos aos quais tinha sido solicitada informação através de um registo escrito, que ajudou a construir um “quadro de referência” prévio e cujo objectivo era, por um lado, a verificação dessas informações e, por outro, o seu aprofundamento (Foddy, 1996; Ghiglione & Matalon, 1992; Taylor & Bogdan, 1998).

Entrevistar individualmente crianças e jovens obriga, obviamente, a mais cuidados na condução da entrevista, que se prendem com: o mobilizar da sua motivação e interesse em colaborar; o desbloquear de uma eventual timidez; o atender à influência dos aspectos contextuais; o de adaptar a linguagem utilizada e o de criar um clima de confiança (Lewis, 1995; Morgado & Félix, 1998; Westcott & Littleton, 2005).

Estes e outros aspectos que se podem interpor no acto de comunicação, que caracteriza uma entrevista, têm sido documentados como potenciadores de possíveis enviesamentos na interpretação das mensagens, pelo que se procurou consciencializá-los e sobre eles reflectir no decorrer da recolha e tratamento de dados (Foddy, 1996; Ghiglione & Matalon, 1992; Westcott & Littleton, 2005).

Foi a partir da análise preliminar do conteúdo das respostas às tarefas escritas que se procedeu à elaboração do guião da entrevista, com o objectivo de explorar em maior profundidade alguns dos aspectos revelados e complementar com informações relativas à experiência dos sujeitos (Anexo - II).

A entrevista foi organizada em quatro blocos temáticos, para os quais se definiram objectivos específicos e tópicos e/ou questões possíveis:

**A- Legitimação da Entrevista** – funcionando como período introdutório e de “aquecimento”, visou: explicitar os objectivos da entrevista, contextualizando-a no estudo levado a cabo no ano anterior; motivar o entrevistado; definir

procedimentos, tais como tempo e método de registo, e, também, garantir a confidencialidade dos dados.

**B- Caracterização do Outro** – para além de se pretender que o entrevistado identificasse um Outro considerado diferente e as diferenças relativamente a si próprio, haveria a possibilidade de se compararem estes dados com a resposta à primeira proposta, solicitada na tarefa escrita.

**C- Relação com o Outro** – procurou-se entender o tipo de relação que o sujeito teria com a pessoa descrita, bem como com outras pessoas diferentes sugeridas pela entrevistadora e não focadas pelo entrevistado, e verificar se essa opinião era coincidente com a dos pais, professores e pares.

**D- Influências no modo de Pensar e Sentir** – teve-se como objectivo compreender a percepção dos sujeitos sobre o quê ou quem teria tido influência na sua forma de pensar e sentir sobre os temas discutidos ao longo da entrevista.

### **3.3. Procedimentos**

#### **Narrativa**

Os primeiros contactos com as escolas do Ensino Básico e Secundário foram feitos por escrito para os Conselhos Executivos, com os quais reunimos posteriormente para melhor esclarecer os objectivos do estudo e as condições para a sua efectivação.

No 1º ciclo de Ensino Básico, e após autorização dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos de Escola, estabeleceram-se os contactos com os Coordenadores de Estabelecimento e posteriormente com os Professores do 4º ano de escolaridade, onde era previsível encontrar o maior número de alunos com 9 anos de idade.

A proposta foi discutida no âmbito dos respectivos Conselhos Pedagógicos, e por sugestão dos Conselhos Executivos, foi solicitado aos Docentes do 2º e 3º ciclos, responsáveis pela Formação Cívica, a colaboração e a cedência de um tempo para a recolha do material escrito.

Nas Escolas Secundárias, o contacto directo foi apenas feito com os Conselhos Executivos, que se encarregaram de auscultar da disponibilidade dos docentes, Directores de Turma.

A intenção inicial de abranger também as escolas de 1º ciclo de zonas rurais e pertencentes aos Agrupamentos de Beja foi abandonada porque se verificou que, em algumas, havia mais do que um ano de escolaridade a funcionar numa turma e o número de alunos do 4º ano era diminuto.

Cingimo-nos, assim, às escolas públicas da cidade, do ensino básico ao secundário, mas também incluímos na nossa amostra uma turma do 4º ano de escolaridade do único Colégio Particular existente.

A recolha de elementos para o estudo exploratório foi realizada no Agrupamento de Escolas de Santa Maria entre Maio e Junho de 2003, enquanto que a recolha de dados para a amostra definitiva se realizou entre Março e Junho de 2004 em todas as escolas.

A administração da “prova” foi sempre feita directamente pela investigadora e em todas as turmas se incentivou a participação, explicando-se os objectivos e deixando claro que a realização da mesma não tinha qualquer influência para a avaliação.

Após a entrega da folha onde era proposta a tarefa, a investigadora procedeu à sua leitura e esclareceu as dúvidas levantadas. Chamou a atenção para o facto de que, quando descrevessem a pessoa que consideravam muito diferente deles, o fizessem relativamente a alguém que conheciam, mesmo que não muito profundamente, a fim de evitar que escolhessem seres imaginários, figuras públicas ou os seus ídolos.

Solicitou-se, ainda, que se concentrassem no seu trabalho e não procurassem saber o que o colega do lado estava a fazer, nem copiassem as ideias dos outros.

No 2º, 3º ciclos e Ensino Secundário, o tempo previsto estava limitado a um bloco lectivo de 45 minutos, mas a média para a realização da tarefa rondou os 30 minutos.

No 1º ciclo, embora houvesse maior flexibilidade, o tempo previsto foi de uma hora, mas, em média, os alunos não necessitaram de mais do que 45 minutos.

Aos alunos que tinham mais dificuldade na escrita foi dada a possibilidade de ditarem as suas ideias para serem escritas pela investigadora ou pelo(a) professor(a) presente na sala. Foi igualmente dada a oportunidade, a quem desejasse escrever mais, de acrescentar uma folha extra.

### **Entrevista**

Uma vez feita a selecção dos alunos para entrevista a partir da amostra anterior, foram contactados os três Agrupamentos escolares de Beja (Santa Maria, Mário Beirão e Santiago Maior) e a Escola Secundária Diogo de Gouveia, primeiro para localizar alguns dos alunos, que em anos de transição de ciclo teriam mudado de escola, e depois para obter as necessárias autorizações junto de Encarregados de Educação e Professores e analisar, com os Conselhos Executivos, as condições para a realização do trabalho proposto.

Este processo negocial revelou-se algo complexo e moroso, tendo decorrido entre finais de Janeiro e Março de 2005, com contactos permanentes.

As Entrevistas foram realizadas durante os meses de Abril e Maio de 2005 e cada entrevista individual demorou em média 15 minutos. Todos os sujeitos autorizaram a gravação áudio e a transcrição integral das mesmas ficou concluída em finais de Junho de 2005.

### **3.4. Limitações**

#### **Dos instrumentos**

Os instrumentos utilizados requeriam, por parte do sujeito, competências nos domínios da escrita e oralidade, o que pode ter funcionado como um obstáculo à livre expressão de alguns indivíduos com mais baixo nível de literacia.

Como frequentemente é citado na literatura especializada, é possível que em ambas as situações tenha havido respostas que vão no sentido de agradar ao investigador e daquilo que é considerado ajustado e normal (Aronsson & Hundeide, 2002).

#### **Das condições de aplicação e atitudes dos alunos**

##### ***Narrativa***

O facto de solicitarmos a realização desta tarefa no contexto do grupo-turma gerou alguma troca de opiniões e informação, especialmente quando o Outro escolhido como diferente era um colega dessa mesma turma.

A informação foi recolhida num total de 63 turmas e em apenas 4 delas (do 1º, 2º e 3º ciclos de cada um dos Agrupamentos) se observou uma maior resistência por parte de alunos com problemas comportamentais, que, ao manifestarem-se ruidosamente, talvez tenham afectado o envolvimento e desempenho dos colegas.

Identificámos, no texto escrito, um ou outro caso de nítida provocação, que viemos a excluir da análise.

##### ***Entrevista***

Alguns dos alunos seleccionados inicialmente tiveram que ser substituídos, uma vez que não foi possível localizá-los ou se recusaram a colaborar.

Relativamente ao grupo dos alunos mais velhos , foi mais difícil a sua colaboração porque, apesar de se terem mostrado disponíveis nas horas marcadas, não compareceram.

### **Das condições institucionais**

As condições para a realização de algumas entrevistas não foram as melhores, pois a ausência de salas e o ruído envolvente afectaram a calma e a privacidade necessárias.

O facto da maioria dos alunos do Ensino Secundário não terem sido dispensados das aulas e de a escola lhes ter marcado a entrevista em horário extra foi seguramente um factor desmobilizador, quando muitos destes alunos têm explicações e outras actividades fora do horário escolar.

### **Das aptidões da investigadora**

Tratando-se este tipo de investigação de uma tarefa solitária, houve no decurso da mesma, provavelmente, aspectos importantes aos quais não terá sido atribuído o devido significado. Também a influência dos contextos e a (in)disponibilidade dos sujeitos podem ter condicionado a própria investigadora em alguns momentos do processo.

A análise de conteúdo, método utilizado para a “atribuição de sentido” às mensagens escritas e orais, depende em muito da subjectividade e criatividade do investigador, o que torna mais difícil a validação externa dessa análise, sendo, assim, maiores os riscos que corre.

Assumi-se, pois, nesta investigação, o risco dessa subjectividade, procurando regulá-la por uma postura de rigor e honestidade intelectual ao longo de todo o processo de “laboração” do estudo e submetendo algumas dessas etapas à apreciação de outros

(orientador e colegas) que funcionaram como um co-júri (Ghiglione & Matalon, 1992; Pramling, Norlander & Archer, 2001).

### **3.5. Métodos e Técnicas de Tratamento de Dados**

A análise de conteúdo é o procedimento mais adequado ao exame das narrativas e das respostas à entrevista, pois ajuda a desmontar e a desocultar o discurso do sujeito, que de outro modo não seria revelado.

Taylor e Bogdan (1998) realçam a importância da intuição do investigador e do seu papel criativo na análise de conteúdo e de como ela está longe de ser “um processo puramente técnico e mecânico”, mas antes “um processo de indução e teorização”.

Para Bardin (1991:42) trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Assim, através de um sistema de categorização e codificação que foi construído a partir do conteúdo dessas narrativas, procedeu-se à análise qualitativa e quantitativa dos indicadores tidos como significativos para este estudo. Não se partiu, pois, de uma grelha de análise pré-definida, por forma a não afectar as várias leituras que o material recolhido podia proporcionar e que tornaria, assim, mais rico o processo interpretativo.

Neste sentido, partilhamos inteiramente da perspectiva de Bardin (1991: 30-31), que refere: “A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo), é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objectivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis.

A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e objectivo pretendidos, tem de ser reinventada a cada momento, excepto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da descodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas”.

Relativamente à primeira proposta, na qual se solicitava a **Descrição de um Outro Diferente**, a análise foi feita da forma mais usual, ou seja, a partir dos indicadores discursivos foram construídas as categorias e subcategorias, fragmentando assim o discurso do sujeito. Este é o tipo de leitura que Lieblich *et al.* (1998) apelidaram de “Categorial-Conteúdo” e que decorre do seu modelo de análise assente na intersecção das dimensões “Holística vs. Categorial” e “Conteúdo vs. Forma”.

No que se refere à história construída pelos sujeitos, procedeu-se a uma análise Holística, centrada quer no Conteúdo, quer na Forma, uma vez que interessava apreender o sentido dessa narrativa como um todo e identificar os temas mais relevantes para responder aos objectivos desta investigação.

Quer num caso como noutro, o processo de análise foi sendo reelaborado e depurado em função das observações críticas de colegas, do orientador e da reflexão da própria investigadora.

Relativamente à análise preliminar sobre a “Descrição do Outro”, a mesma foi submetida ao escrutínio de uma colega, cujo nível de concordância foi, para as categorias definidas, 86,84% e, para as sub-categorias, 73,58%.

Numa segunda fase da análise, seleccionou-se uma amostra de 90 sujeitos a fim de que outra colega se pronunciasse sobre a codificação dos textos (descrição do Outro e narrativa) por nós efectuada. O seu grau de concordância foi de 100% para a Descrição do Outro, bem como para a análise da Narrativa quanto ao Conteúdo. Já no que diz

respeito à Forma, nas categorias Tempo da História e Final da História, o nível de acordo situou-se para a primeira em 96,6% e, para a segunda, 95,5%.

Apresentam-se em seguida as grelhas construídas para todas as situações referidas. Os indicadores discursivos foram transcritos da linguagem escrita utilizada pelos sujeitos e, por isso, aparecem erros ortográficos e sintáticos com alguma frequência.

### 3.5.1. Grelha de Análise da Descrição do Outro

As respostas dos sujeitos a “*Pensa numa pessoa muito diferente de ti e descreve-a*”, foram catalogadas em sete categorias: *Atributos Físicos*, *Comportamento*, *Competências*, *Gostos e/ou Interesses*, *Aspectos Sócio-Culturais*, *Deficiência e Sexualidade*; para cinco delas consideraram-se, também, algumas sub-categorias, conforme é possível ver nos quadros que se seguem, nos quais se apresentam igualmente excertos do discurso produzido e que ilustram o conteúdo dessa categorização.

#### **Categoria: Atributos Físicos**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicadores</b>
Cor da Pele	<p>“Um pretochuncho. Porque é de outra cor de pele”            “pele escura”            “moreno[a]”            “preto como o carvão”            “é muito branco”</p>
Aspectos Faciais	<p>“olhos castanhos”            “boca pequena”            “lábios grossos”</p>
Estrutura do Corpo	<p>“é gordo como uma baleia”            “um bocadinho para o lado do gordo”            “é magro”            “é baixo”            “é alto”</p>

### **Categoria: Comportamento**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicadores</b>
Adequado ou Aceitável	“Porta-se bem” “ela detesta se meter em conflitos” “trabalhador” “é raro cometer erros... é um grande exemplo para qualquer pessoa”
Inadequado ou Censurável	“não gosta que ninguém lhe chatei porque se não começava logo à batatada” “roba muito” “É mafioso e é muito mau” “mentirosa[o]” “não tem respeito por ninguém” “o seu comportamento é agrecivo, bruto, arrugante” “aos 12 anos começou a andar com ‘um gang da máfia’. Ele começou a partir coisas, a fumar, a tomar drogas” “tem atitudes de criança pequena”

### **Categoria: Competências**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicadores</b>
Intelectuais: reveladoras de maior capacidade	“é esperta[o]” “é inteligente” “Ele pensa rápido” “muito criativo” “muito inventivo”
Intelectuais: reveladoras de menor capacidade	“burro na escola” “custa um pouco a compreender as matérias dadas e a decurálas” “não é muito inteligente” “não percebe à primeira o que se diz, tem dificuldade de comunicação”
Performance Físico-Motora: reveladora de boa realização	“joga melhor à bola do que eu” “corre muito depressa” “Sabe andar melhor de bicicleta do que eu” “Ela desenha muito muito bem”
Performance Físico-Motora: reveladora de má realização	“dança mal” “não sabe jogar futebol” “Ele não tem tanta preperação física como eu” “Não é la ‘grande espingarda’ no desporto”
Sociais: facilitadoras da interação	“É simpático[a]” “muito sensível” “é divertido[a]” “calma[o]” “Faz amigos muito facilmente”

Sociais: inibidoras da interacção	<p>“é problemático, é nervoso ...” [refere-se a colega com comportamentos autistas]</p> <p>“muito antipática”</p> <p>“é iguista”</p> <p>“ciumenta”</p> <p>“invejosa”</p> <p>“intriguista”</p> <p>“envergonhado[a], tímido[a]”</p>
Escolares: desempenho positivo	<p>“é boa aluna”</p> <p>“bom aluno”</p> <p>“tira boas notas”</p> <p>“tem positivas nos testes”</p>
Escolares: desempenho negativo	<p>“tira más notas”</p> <p>“tem mais negativas”</p> <p>“é repetente”</p>

**Categoria: . Gostos e/ou Interesses (o que gosta e não gosta)**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicadores</b>
Alimentação	<p>“gosta de frango com batatas e não gosta de lulas e favas”</p> <p>“o prato favorito dele é lasanha”</p> <p>“gosta de comeres que eu não gosto”</p> <p>“gosta de outras comidas”</p>
Vestuário e Acessórios (questões da Imagem)	<p>“gosta de roupa com muitas cores”</p> <p>“usa roupas esquisitas, usa saias que parecem panos de cozinha , blusas camufladas”</p> <p>“usa só roupas de marca”</p> <p>“ela veste-se muito diferente de mim ... de todas as pessoas ... é dread”</p>
Actividades Lúdicas e de Lazer	<p>“gosta de brincar às barbies”</p> <p>“gosta muito de jogar à bola”</p> <p>“É viciado na Playstation 2 e 1”</p> <p>“gosta de cozinhar, principalmente bolos”</p> <p>“é um viciado nos computadores e na Internet”</p> <p>“adora ler e escrever ... desenhar “</p>

### **Categoria: Aspectos Sócio-Culturais**

<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicadores</b>
Língua Materna	“fala de outra maneira”[brasileiro] “estranha ... a sua pronuncia em Português” [é de França]
Origem (Nacionalidade)	“é Francesa” “é da Ucrânia” “Veio de Angola” “é brasileiro” “Eu sou dinamarquesa e ele é português” “é de nacionalidade chinesa”
Etnia	“é cigano[a]”
Condições Económicas	“mora numa casa toda rachada” “com algumas dificuldades financeiras” “é um rapaz com dificuldades económicas” “é rico[a]”

### **Categoria: Deficiência**

	<b>Indicadores</b>
	“é deficiente e tem muita dificuldade em mecher as pernas” “é diferente porque não anda” “ouve mal e às vezes temos de repetir as coisas até ele ouvir” “tem algumas deficiências, fisicamente à primeira vista não é evidente, mas logo que começa a falar que se nota imediatamente que é uma pessoa diferente e com grandes problemas”

### **Categoria: Sexualidade**

	<b>Indicadores</b>
	“já não é virgem” “é rapaz e gostava de ser rapariga” “parece-me a mim que é homo-sexual”

### 3.5.2. Grelhas de Análise da Narrativa

As grelhas de análise das narrativas resultantes da proposta “*Inventa uma história onde tu e essa pessoa entram. És completamente livre de criares o local de acção, as personagens e as acções realizadas por elas*” foram as seguintes:

#### QUANTO AO CONTEÚDO

(aspectos que evidenciam o modo como o sujeito vê e se relaciona com o Outro)

Categories	Sub-Categories
1. Papel do Outro (descrito como diferente)	Principal e positivo Principal e negativo Secundário e positivo Secundário e negativo
2. Comportamentos do Outro	Ajuda (cooperação; dedicação) Fruição (prazer no que se faz e com quem se está) Gentileza (boa educação; delicadeza; gratidão) Competição (medição de forças; comparação; afirmação)
3. Comportamentos do Narrador	Valentia (actos de coragem e heroísmo) Censura (crítica) Fragilidade (fraquezas; medos; instabilidade emocional; isolamento social) Impotência (frustração face a pessoas e situações) Rebeldia (irreverência; irresponsabilidade; má educação; falta de solidariedade) Violência (agressão física e verbal)
4. Relações Afectivas entre o Narrador e o Outro	Amizade Amor Solidariedade Companheirismo Paternalismo Ciúme/ Rivalidade Raiva/Ódio Impossibilidade de Relação
5. Relação de Poder entre o Narrador e a Pessoa Descrita	Tipo Simétrico (posições idênticas e ao mesmo nível) Tipo Assimétrico - Narrador tem o poder Tipo Assimétrico - Outro tem o poder

## QUANTO À FORMA

(aspectos relacionados com a estrutura da história)

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>
1. Tipo de História	Real Inventada Fantástica (cenário improvável)
2. Personagens	
Pessoas	Narrador e Pessoa Descrita Narrador, Pessoa Descrita e Outros
Animais	Domésticos Selvagens Imaginários
3. Local onde decorre(m) a(s) acção (ões)	Interior (casa, castelo, escola...) Exterior (rua, jardim, campo, praia ...) Em ambos Indeterminado
4. Tempo em que se dá a história	Presente (tempo contemporâneo ao sujeito e não determinado necessariamente pelo tempo verbal) Passado Futuro
5. Ambiente/ Clima da História	Protector (gerador de segurança) Ameaçador (gerador de insegurança) Neutro
6. Final da História	Moral (ou que encerra uma lição) Feliz Infeliz/Triste Trágico Castigo Vingança Despedida Regresso a Casa Fuga e/ou Desistência (de pessoas ou situações) Sem Final

### 3.5.3. Análise das Entrevistas

O conteúdo das entrevistas, à semelhança do conteúdo das narrativas, foi sujeito a uma análise baseada nos princípios orientadores atrás enunciados.

Relativamente à 1ª questão “*Quando pensas em alguém muito diferente de ti, em que tipo de pessoa pensas?*”, as respostas dos sujeitos foram categorizadas de acordo com a mesma grelha utilizada para a análise à primeira tarefa escrita, que se apresenta nas páginas anteriores.

No que se refere às *relações*, quer *com a pessoa descrita*, quer com *outras pessoas diferentes sugeridas* pela investigadora, as categorias consideradas foram: *Boa/Normal* (incondicional e sem reservas), *Apoio/Ajuda* (parte do princípio que o Outro é mais dependente ou mais fraco), *Condicional* (pressupõe a existência de alguns requisitos para se estabelecer), *Difícil* (sujeita a mais equívocos e conflitos) e *Impossível* (intervenientes com posturas inconciliáveis).

A *relação* que, na opinião dos sujeitos, *os pais, professores e colegas* teriam com essas pessoas diferentes foi categorizada do mesmo modo.

Quanto às *influências na sua forma de pensar e sentir*, as respostas integraram-se nas seguintes categorias: a *Própria Experiência*, *os Pais e a Experiência*, *os Pais e Professores e Todos* (pais, experiência, professores e amigos ou colegas).

### 3.5.4. Tratamento Estatístico

A quantidade de informação resultante da análise de conteúdo exigiu um tratamento estatístico, tendo-se utilizado para o efeito o programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), que pelas suas características e potencialidades é um dos mais utilizados em Ciências Sociais e Humanas (Bryman & Cramer, 1992; Maroco, 2003).

Após a construção da base de dados para as respostas do grupo do estudo exploratório (que serviu como ensaio) foram feitos vários ajustamentos que possibilitaram, então, a construção das bases para as outras amostras e respectivos dados.

O tratamento englobou operações no âmbito da estatística descritiva, com o cálculo de frequências e percentagens para todas as variáveis e o cruzamento das variáveis dependentes com as variáveis independentes: idade, género e nível académico dos pais. No que diz respeito a esta última variável, os níveis escolares do pai e da mãe foram agregados num só, considerando sempre o nível superior de estudos ou aquele único referido pelos sujeitos (para um, que não para os dois pais) por desconhecimento das habilitações dos dois, seguindo um critério difundido nos estudos da OCDE e defendido por autores como Rätty e Snellman (1996).

Procedeu-se igualmente à realização de operações de estatística inferencial por forma a consubstanciar com maior rigor as interpretações sobre o material em análise. As hipóteses descritas anteriormente foram, assim, transformadas em hipóteses estatísticas e, dado que se estava em presença de um grande número de variáveis nominais, considerou-se essencial o recurso aos testes não-paramétricos do Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ) e ao teste de Fisher, quando não se verificavam todas as condições para o teste anterior, que são: (1)  $N > 20$ ; (2) todas as frequências esperadas têm que ter valores superiores a 1; (3) pelo menos 80% das frequências esperadas têm que ser  $\geq 5$  (Maroco, 2003; Silva, 1994).

Se, à partida, a primeira condição estava garantida dada a dimensão das amostras, a segunda exigiu uma recodificação das variáveis, por forma a que todas as frequências fossem superiores a 1(um). Relativamente à terceira condição, variáveis houve em que se obteve mais de 20% de frequências esperadas com valores inferiores a 5, pelo que foi necessário construir tabelas de contingência 2 x 2, em diferentes combinações das

variáveis em análise, a fim de se proceder à execução do teste de Fisher, considerado mais potente e uma alternativa ao teste do  $\chi^2$ .

Os resultados destes testes permitiram-nos verificar se as diferenças encontradas nas respostas das crianças e jovens das nossas amostras são ou não estatisticamente significativas, tendo considerado para o efeito o nível de confiança de 95%, aceitando-se a Hipótese Nula ( $H_0$  - independência das variáveis) quando o seu valor é  $\geq 5\%$  e rejeitando-se quando esse valor é inferior.

### 3.6. Amostras: Constituição e Caracterização

#### 3.6.1. Participantes no Estudo Exploratório

A amostra para o estudo exploratório foi constituída por alunos de 3 turmas do Ensino Básico, respectivamente dos 4º, 6º e 9º anos, integradas no Agrupamento de Escolas de Santa Maria. Dos 56 alunos inquiridos seleccionaram-se 29, correspondendo aos grupos etários definidos no projecto - 9, 12 e 15 anos - e cuja caracterização é a constante nos quadros seguintes:

**Quadro 1 – Amostra do estudo exploratório: Idade e Género**

	<b>Género</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	
<b>Idade</b>				<b>Total</b>
<b>9 anos</b>		6	3	9 (31%)*
<b>12 anos</b>		3	3	6 (21%)*
<b>15 anos</b>		7	7	14 (48%)*
		16	13	29
	<b>Total</b>	(55%)*	(45%)*	

\* % de N = 29

Verifica-se que os grupos maioritários são o de 15 anos e o grupo masculino, que no grupo dos mais novos representa o dobro, embora em termos globais essa diferença seja menos acentuada (Quadro 1).

**Quadro 2 - Amostra do estudo exploratório: Nível Académico dos Pais**

<b>Nível académico</b>	<b>Nº Sujeitos</b>	<b>%</b>
<b>Básico (1º ao 9º ano)</b>	14	48
<b>Secundário (10º ao 12º ano)</b>	10	35
<b>Superior (&gt; 12º ano)</b>	1	3
<b>NS/NR</b>	4	14
<b>Total</b>	29	100

Quanto ao nível académico dos pais (Quadro 2), ele situa-se maioritariamente ao nível do ensino básico e secundário.

**Quadro 3 - Amostra do estudo exploratório: distribuição por ano de escolaridade**

<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>Nº Sujeitos</b>	<b>%</b>
<b>4º Ano</b>	9	31
<b>6º Ano</b>	7	24
<b>9º Ano</b>	13	45
<b>Total</b>	29	100

No quadro anterior, que apresenta a distribuição dos alunos pelo respectivo ano de escolaridade, evidencia-se um maior número de alunos a frequentarem o 9º ano.

### 3.6.2. Participantes na Investigação

A amostra foi seleccionada de entre toda a população escolar da cidade de Beja (do 1º ciclo ao ensino secundário) e foi constituída por 3 grupos etários (9, 12 e 15 anos feitos até 31 de Dezembro de 2003, portanto sujeitos nascidos em 1994, 1991 e 1988).

Trata-se de uma amostra não-probabilística conveniente, pois esteve dependente da disponibilidade dos alunos e dos docentes para cederem a turma, o tempo e o espaço para a realização das tarefas propostas (Bryman & Cramer, 1992; Maroco, 2003).

Foi recolhido material junto de 1148 alunos, de entre os quais apenas 19 não realizaram nenhuma das tarefas propostas, quer por rejeição aberta, quer por se terem sentido bloqueados. Seleccionou-se, então, um grupo de 607 alunos que se inscreviam nos critérios etários acima referidos e cuja caracterização é a apresentada nos quadros seguintes.

**Quadro 4 - Amostra: Idade e Género**

	<b>Género</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	
<b>Idade</b>				<b>Total</b>
<b>9 anos</b>		107 (51,2%)	102 (48,8%)	209 (34,4%)*
<b>12 anos</b>		115 (45,3%)	139 (54,7%)	254 (41,9%)*
<b>15 anos</b>		66 (45,8%)	78 (54,2%)	144 (23,7%)*
<b>Total</b>		288 (47,4%)*	319 (52,6%)*	607

\* Percentagens calculadas em relação a N = 607

Conforme é visível pelo quadro anterior, o grupo de 12 anos é maioritário face aos outros, bem como o grupo feminino perante o masculino, excepto nos 9 anos.

**Quadro 5 - Amostra: Nível Académico dos Pais**

<b>Nível académico</b>	<b>Nº Sujeitos</b>	<b>%</b>
<b>Básico (1º ao 9º ano)</b>	132	21,7
<b>Secundário (10º ao 12º ano)</b>	134	22,1
<b>Superior (&gt; 12º ano)</b>	122	20,1
<b>NS/NR</b>	219	36,1
<b>Total</b>	<b>607</b>	<b>100</b>

Considerando o nível académico dos pais, quando o mesmo é conhecido e referido, a distribuição é em termos percentuais muito equilibrada pelos níveis básico, secundário e superior (Quadro 5).

**Quadro 6 - Amostra: distribuição por ano de escolaridade**

<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>Nº Sujeitos</b>	<b>%</b>
<b>3º Ano</b>	2	0,3
<b>4º Ano</b>	209	34,4
<b>6º Ano</b>	27	4,5
<b>7º Ano</b>	240	39,5
<b>9º Ano</b>	26	4,3
<b>10º Ano</b>	103	17,0
<b>Total</b>	<b>607</b>	<b>100</b>

O quadro anterior revela a distribuição dos sujeitos do estudo por ano de escolaridade, situando-se a maioria no 7º ano (39,5%) seguido pelo grupo a frequentar o 4º ano (34,4%).

### 3.6.3. Entrevistados

De acordo com a proposta metodológica definida no projecto, previa-se entrevistar um grupo extraído da amostra anterior.

Definiu-se como número ideal 90 crianças e jovens (30 de cada um dos 3 grupos etários, em número equiparado de rapazes e raparigas; foi também considerada a variável nível académico dos pais, de modo a obter-se um grupo tão diversificado quanto o da amostra total de 607).

Os alunos seleccionados frequentavam os três agrupamentos escolares de Beja: Santa Maria, Mário Beirão e Santiago Maior e a Escola Secundária Diogo de Gouveia. De entre os seleccionados, só foi possível entrevistar 85, cuja caracterização é a seguinte:

**Quadro 7 - Entrevistados: Idade e Género**

<b>Género</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	
<b>Idade</b>			<b>Total</b>
<b>10 anos</b>	16 (50,0%)	16 (50,0%)	32 (37,6%)*
<b>13 anos</b>	14 (46,7%)	16 (53,3%)	30 (35,3%)*
<b>16 anos</b>	14 (60,9%)	9 (39,1%)	23 (27,1%)*
<b>Total</b>	44 (51,8%)*	41 (48,2%)*	85

\* % de N=85

Aqui, os grupos maioritários são o masculino e o dos mais jovens (Quadro 7).

O surgimento, agora, dos grupos etários de 10, 13 e 16 anos em vez de 9, 12 e 15 anos deve-se ao facto da entrevista ter sido efectuada um ano depois das tarefas escritas e os alunos serem, por isso, mais velhos um ano.

**Quadro 8 - Entrevistados: Nível Académico dos Pais**

<b>Nível académico</b>	<b>Nº Sujeitos</b>	<b>%</b>
<b>Básico (1º ao 9º ano)</b>	21	24,7
<b>Secundário (10º ao 12º ano)</b>	27	31,8
<b>Superior (&gt; 12º ano)</b>	23	27,0
<b>NS/NR</b>	14	16,5
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100</b>

Neste grupo de entrevistados, o nível académico dos pais é o constante do Quadro 8, sendo maioritário o grupo cujos pais possuem habilitações de nível secundário. Comparativamente com a amostra anterior, o grupo dos que não sabem as habilitações dos pais é, neste caso, bastante menor.

A distribuição dos alunos por ano de escolaridade aparece discriminada no Quadro 9, sendo que a maior percentagem frequenta o 5º ano (37,6%) seguindo-se o grupo a frequentar o 8º ano (33,0%).

**Quadro 9 - Entrevistados: distribuição por ano de escolaridade**

<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>Nº Sujeitos</b>	<b>%</b>
<b>5º Ano</b>	32	37,6
<b>7º Ano</b>	2	2,4
<b>8º Ano</b>	28	33,0
<b>10º Ano</b>	3	3,5
<b>11º Ano</b>	20	23,5
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>100</b>

## **4. Representação e Relação com a Diferença: Os Resultados**

Ao longo dos próximos capítulos apresenta-se a sistematização dos dados resultante da análise efectuada. Optou-se por fazê-la tendo em conta não apenas os aspectos de natureza quantitativa (quadros com frequências e percentagens e indicação dos valores dos testes estatísticos realizados), mas também os de tipo qualitativo, ilustrados por textos (descrições do Outro e narrativas) ou excertos da fala dos sujeitos (entrevistas), mantendo as transcrições fiéis à linguagem utilizada pelas crianças e jovens.

### **4.1. Estudo Exploratório**

Como se referiu anteriormente, a análise feita ao material recolhido neste pequeno grupo de alunos não obedeceu exactamente aos mesmos critérios da que se veio a fazer posteriormente, uma vez que, quer o instrumento, quer as grelhas de análise serviram de ensaio para ajustamentos, correcções e busca de maior aprofundamento e coerência.

Em todo o caso, considerou-se importante descrever aqui algumas das conclusões desta abordagem exploratória e da qual ressaltou o seguinte:

- As crianças de 9 anos indicaram maioritariamente Características Físicas (em particular a cor da pele e do cabelo) para marcar a diferença em relação ao Outro;
- No grupo de 12 e 15 anos a percentagem de Características Pessoais (em particular aspectos da personalidade e do comportamento) aumentou consideravelmente, sendo nos jovens de 12 anos superior à categoria das Características Físicas.

O conteúdo das narrativas revelou que:

- As crianças de 9 anos esqueceram a pessoa descrita na 1ª questão e a história fez-se com outros sem relação com essa pessoa. Apenas em duas se vê claramente essa relação.
- Predominou o tema do Encontro, as relações de Amizade e o final Feliz. Só num dos sujeitos há claramente referência à Diferença (cor da pele) e à discriminação da mesma por um dado grupo, que mudará de comportamento por acção do narrador.
- Nos jovens de 12 anos, os temas foram variados, mas há dois que falaram abertamente da Diferença e o final foi, também, de aceitação, num caso, e de reconhecimento do valor do Outro, noutra caso. O predomínio das relações de amizade foi igualmente evidente.
- No grupo de 15 anos, embora os temas fossem variados, houve uma maioria que falou do encontro entre as pessoas. Outros temas falavam do desencontro, do comportamento censurável, da violência, da rivalidade, da discriminação (pela cor da pele e pelo estatuto sócio-económico).
- No que se refere às relações, surgem com maior frequência as de amizade, proximidade, intimidade, protecção, mas também o afastamento e a agressão.
- O final das diversas narrativas é também ele muito variado, desde o feliz ao trágico, passando pelo moralizante, sendo nalguns uma narrativa aberta.

#### 4.2. Descrição do Outro: A Natureza da(s) Diferença(s)

Relativamente ao estudo definitivo, quando analisamos os resultados globais referentes à descrição do Outro como Diferente (Quadro 10), esta é feita pela maioria dos sujeitos em termos do *Comportamento* (64,7%), seguido pelos *Atributos Físicos* (57,0%) e *Competências* (45,3%).

De salientar que, na análise a esta questão, as respostas dos indivíduos não se enquadraram apenas numa categoria, daí que os valores que aparecem se referiram ao número dos que fizeram menção a esses indicadores.

Ao fazermos referência apenas a algumas das sub-categorias (abaixo indicadas), deve-se ao facto de optarmos por destacar aquelas mais evidenciadas pelas crianças e jovens inquiridos.

**Quadro 10 - Descrição do Outro: resultados gerais**

<b>Categorias</b>	<b>Nº de sujeitos</b>	<b>%</b> <b>N = 607</b>
<b>Atributos físicos</b>	346	<b>57,0%</b>
<b>Comportamento</b>	393	<b>64,7%</b>
<b>Competências</b>	275	<b>45,3%</b>
<b>Gostos e Interesses</b>	153	25,2%
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>	30	5,0%
<b>Deficiência</b>	8	1,3%
<b>Sexualidade</b>	5	0,8%

Se atendermos ao que se passa no interior de cada categoria, a maioria das opiniões no âmbito dos *Atributos Físicos* refere-se à Estrutura do Corpo (42,5%) e Aspectos Faciais (40,2%), enquanto a Cor da Pele recolhe apenas 7,6% das descrições. No *Comportamento*, o mais focado situa-se ao nível do *Comportamento Censurável*

(51,6%), contra 18,6% para o *Comportamento Adequado*. Na categoria *Competências*, é colocada a ênfase nas capacidades *Sociais*, quer *positivas* (22,1%), quer *negativas* (12,7%), e nas *Competências Intelectuais* (6,6% para as de maior capacidade e 3,3% para as de menor). Quanto aos *Gostos e Interesses*, a maioria das referências está relacionada com as *Actividades Lúdicas e de Lazer* (18,1%), seguida pelos indicadores associados ao *Vestuário/Acessórios* (8,9%). No que se refere aos *Aspectos Sócio-Culturais*, os alunos mencionam predominantemente questões ligadas à *Origem* (3,3%) e *Condições Económicas* (1,6%).

Ao considerarmos o grupo etário (Quadro 11), é evidente que os que descrevem o Outro através dos *Atributos Físicos* são principalmente as crianças de 9 anos (73,2%) e esta situação decresce com a idade (57,9% nos 12 anos e 31,9% no grupo de 15), enquanto o contrário acontece com as categorias *Comportamento* (9 anos com 51,2%, 12 anos com 68,9% e 15 com 77,1%) e *Competências* (9 anos com 34,0%, 12 anos com 51,2% e 15 anos com 51,4%).

**Quadro 11 - Descrição do Outro e Idade**

<b>Idade</b>	<b>9 anos N = 209</b>	<b>12 anos N = 254</b>	<b>15 anos N = 144</b>
<b>Categorias</b>			
<b>Atributos Físicos</b>	153 (73,2%)	147 (57,9%)	46 (31,9%)
<b>Comportamento</b>	107 (51,2%)	175 (68,9%)	111 (77,1%)
<b>Competências</b>	71 (34,0%)	130 (51,2%)	74 (51,4%)
<b>Gostos e Interesses</b>	70 (33,5%)	54 (21,3%)	29 (20,1%)
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>	18 (8,6%)	8 (3,1%)	4 (2,8%)
<b>Deficiência</b>	3 (1,4%)	2 (0,8%)	3 (2,1%)
<b>Sexualidade</b>	0 (0,0%)	4 (1,6%)	1 (0,7%)

Os resultados do teste do Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ) (*Atributos Físicos*,  $\chi^2 (2) = 59,357$ ;  $p = 0,000$ ;  $N = 607$ ; *Comportamento*,  $\chi^2 (2) = 28,331$ ;  $p = 0,000$ ;  $N = 607$ ; *Competências*,  $\chi^2 (2) = 16,524$ ;  $p = 0,000$ ;  $N = 607$ ), sendo  $\leq 0,05$ , permitem rejeitar  $H_0$  e revelam que há de facto uma dependência destas respostas relativamente à idade dos sujeitos.

Apresentamos, como exemplo, as seguintes descrições do Outro feitas por indivíduos de idades diferentes e que são reveladoras dessas diferenças, tanto no conteúdo como na forma da organização das respostas, progressivamente mais estruturadas e mais explicativas, ou seja, os alunos mais velhos não se limitam a listar características, mas produzem juízos e inferências sobre as mesmas:

“O meu melhor amigo J. B. Ele é muito divertido, brinca muito comigo. Ele tem óculos, tem uns olhos castanhos tem um sorriso muito engraçado, é um pequinho gordinho e tem cabelo curto” (A23, rapaz, 9 anos).

“Ela é baixa, tem o cabelo curto, os olhos castanhos. Ela é muito cusca, aproveita-se dos seus amigos, é mentirosa, mete-se na vida de tudo e de todos. Não quer saber dos outros, só pensa no bem dela. Ela quando está sozinha comigo e com as minhas amigas, ela até é simpática, mas é muito mentirosa. Faz-se de amiga dos professores. Ela para mim é uma conhecida, porque já me fez de parva, a mim e a muita gente da minha turma” (B149, rapariga, 12 anos).

“A pessoa é da minha idade mas parece que não tem mentalidade de uma pessoa de 15 anos ela gosta de jogar ao berlinde e não se importa com o que veste, preferir ir brincar com os brinquedos do que estudar ou sair com os amigos, eu sinceramente não sei porque é que ele tem essa mentalidade não sei se é por conviver com rapazes muito mais novos do que ele” (C7, rapaz, 15 anos).

Os mais novos revelam também uma maior tendência para descreverem o Outro através de indicadores dos *Gostos e Interesses* e dos *Aspectos Sócio-Culturais* e, também aqui, encontramos diferenças que consubstanciam a mesma conclusão (ou seja, a dependência da idade) tendo sido os resultados do teste  $\chi^2$  respectivamente  $(2) = 11,672$ ;  $p = 0,003$ ;  $N = 607$  para o primeiro caso, e  $\chi^2 (2) = 9,166$ ;  $p = 0,010$ ;  $N = 607$  para o segundo.

A título ilustrativo transcrevemos descrições do Outro feitas por dois elementos do grupo mais novo e que põem em evidência tais aspectos:

“Ela é a A. da minha turma. Ela tem cabelo preto e curto, tem olhos castanhos claros, tem as orelhas furadas, tem dentes podres, é chata, é churona (até parece que tem nuvens nos olhos), é muito sensível e gosta de brincar às barbies. O prato preferido dela é esparguete à bolenheza e bife com batatas fritas, ovo estrelado e salada” (A5, rapariga, 9 anos).

“O J. é muito diferente de mim porque ele é brasileiro e fala de outra maneira” (A70, rapaz, 9anos).

As categorias *Deficiência* e *Sexualidade*, embora com uma expressão residual, foram consideradas relevantes (devido à sua relação com factores de inclusão/exclusão) para ilustrar o conceito de Diferença nesta população e, particularmente, numa perspectiva mais qualitativa.

Se, relativamente à *Deficiência*, a sua indicação é feita pelos três grupos de modo equivalente, já no que se refere à *Sexualidade* a menção é feita predominantemente pelo grupo de 12 anos e não é de todo abordada pelo grupo de 9 anos.

Tendo em conta a baixa frequência e o facto de não estar reunida uma das três condições exigidas pelo teste  $\chi^2$  – a saber, que “pelo menos 80% das frequências esperadas sejam superiores ou iguais a 5” – foi necessário realizar o Teste de Fisher, que exigiu, por seu lado, o agrupamento em tabelas de contingência 2 x 2. Assim, comparámos os três grupos etários dois a dois, e os resultados do teste de Fisher foram no que diz respeito à categoria *Deficiência* (grupo de 9 e 12 anos, Fisher p = 0,662; N = 463; grupo de 9 e 15 anos, Fisher p = 0,691; N = 353; grupo de 12 e 15 anos, Fisher p = 0,357; N = 398) e na categoria *Sexualidade* (grupo de 9 e 12 anos, Fisher p = 0,130; N = 463; grupo de 9 e 15 anos, Fisher p = 0,408; N = 353; grupo de 12 e 15 anos, Fisher p = 0,658; N = 398). Em todas estas situações se verificou que os valores do teste foram superiores a 0,05, aceitando-se, por conseguinte, a independência destas variáveis relativamente à idade dos sujeitos.

Integrados nas respostas transcritas, temos exemplos de indicadores relativos à *Deficiência*:

“O A. é meu colega eu gosto muito dele é diferente porque não anda ele é engraçado é muito bom aluno. Eu gosto muito de ajudalo nas aulas” (A48, rapariga, 9 anos).

“Existe uma pessoa, que já conheço há muitos anos que é bastante diferente de mim. É um rapaz que vai fazer 18 anos e tem algumas deficiências, fisicamente à primeira vista não é evidente, mas logo que este começa a falar que se nota imediatamente que é uma pessoa diferente e com grandes problemas. É difícil lidar com pessoas assim, mas há que ter calma, muita calma mesmo. É uma pessoa com quem não se pode conversar muito a sério, pois ele de imediato começa a falar de outro tipo de assuntos e a fazer macacadas. É por isso uma pessoa muito diferente de mim e que ainda não é muito bem aceite na sociedade” (C114, rapariga, 15 anos).

Os resultados apresentados no quadro seguinte (Quadro 12), mostram algumas diferenças entre rapazes e raparigas no que se refere à descrição do Outro. Os elementos do sexo masculino fazem-no usando mais indicadores das categorias *Atributos Físicos*, *Gostos e Interesses*, *Deficiência* e *Sexualidade*, enquanto o grupo feminino parece atribuir maior importância aos aspectos do *Comportamento* e *Competências*, embora, em ambos, surjam em primeiro lugar descrições pelo *Comportamento*, seguidas dos *Atributos Físicos* e *Competências*.

**Quadro 12 - Descrição do Outro e Género**

	<b>Género</b>	<b>Masculino</b> N = 288	<b>Feminino</b> N = 319
<b>Categorias</b>			
<b>Atributos Físicos</b>		174 (60,4%)	172 (53,9%)
<b>Comportamento</b>		175 (60,8%)	218 (68,3%)
<b>Competências</b>		117 (40,6%)	158 (49,5%)
<b>Gostos e Interesses</b>		77 (26,7%)	76 (23,8%)
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>		14 (4,9%)	16 (5,0%)
<b>Deficiência</b>		6 (2,1%)	2 (0,6%)
<b>Sexualidade</b>		5 (1,7%)	0 (0,0%)

Contudo, os resultados do teste  $\chi^2$  para as categorias *Atributos Físicos* ( $\chi^2 (1) = 2,608$ ;  $p = 0,106$ ;  $N = 607$ ), *Comportamento* ( $\chi^2 (1) = 3,804$ ;  $p = 0,051$ ;  $N = 607$ ), *Gostos e Interesses* ( $\chi^2 (1) = 0,681$ ;  $p = 0,409$ ;  $N = 607$ ) e *Aspectos Sócio-Culturais* ( $\chi^2 (1) = 0,008$ ;  $p = 0,930$ ;  $N = 607$ ) permitem-nos concluir que as diferenças encontradas são independentes do género do sujeito, ainda que relativamente ao *Comportamento*, a diferença esteja muito próxima do limite entre a aceitação ou rejeição dessa independência.

Já no que se refere à categoria *Competências*, tendo o  $\chi^2 (1) = 4,843$ ;  $p = 0,028$ ;  $N = 607$ , verifica-se que, neste caso, as respostas dos indivíduos são dependentes do género, com maior incidência no grupo feminino.

Tendo em conta que, ao nível das *Competências*, as mais enfatizadas são aquelas que dificultam ou facilitam a interacção social, verificou-se que os elementos mais velhos e do sexo feminino são quem lhes dá maior relevância. Este resultado também não parece ser surpreendente, uma vez que a busca de relações de maior intimidade com o Outro e a afirmação da identidade geram conflitos e despertam para uma análise crítica de comportamentos e atitudes, distanciando-se de um olhar idealizado e pueril sobre o Outro, como os exemplos a seguir parecem revelar:

“A minha irmã é vaidosa e preocupa-se muito com a sua imagem. É muito cuidadosa e está atenta a todos os promenores. Dá muito nas vistas e tenta sempre ser o centro das atenções, e às vezes consegue” (B46, rapariga, 12 anos).

“Quando penso numa pessoa muito diferente de mim a primeira pessoa que me ocorre é uma amiga minha.

Ela é diferente de mim no sentido psicológico, na minha opinião o mais importante, pois o físico não tem qualquer importância. Ela é extremamente complexada, arranja problemas gravíssimos nos obstáculos mais simples que lhe possam surgir pela vida, tem uma capacidade fantástica para se sentir inferior, não consegue ter uma vida social activa e conviver com as pessoas com normalidade. Todos estes aspectos levam-me a ter diversos conflitos com ela, por isso digo que somos muito diferentes uma da outra” (C79, rapariga, 15 anos).

“Tenho uma amiga que é totalmente o meu oposto, talvez eu não devesse ser sua amiga, mas eu passo ótimos momentos com ela porque é superdivertida. Mas em aspectos negativos é mesquinha e muito muito invejosa!! Tem imensa inveja de mim e cada vez que vou às compras e compro algo superegido, ela insiste que já tinha pensado nisso e compra igual, é irritante! É muito falsa porque me copia em tudo” (rapariga, 15 anos, C50).

Relativamente às categorias *Deficiência* e *Sexualidade*, os resultados do teste de Fisher foram Fisher  $p = 0,159$ ;  $N = 607$  e Fisher  $p = 0,024$ ;  $N = 607$  respectivamente, o que indica claramente que, é independente do género (ainda que em termos percentuais tenha sido mais evidenciada pelos rapazes), no caso da *Deficiência*, e dependente, no caso da *Sexualidade*, cujas referências a aspectos com ela relacionados só foram feitas por elementos do sexo masculino, na sua maioria dirigidas a um colega que identificaram e que pelas descrições, entre as quais as indicadas abaixo, parece ser alvo da violência deste grupo e provavelmente de mais colegas da turma.

“É muito amaricado e gosta de brincar com bonecas. Tem vários tiques tais como fazer totós e tirar macacos do nariz. Só faltam 2 coisas é rapaz e gostava de ser rapariga” (B233, rapaz, 12 anos).

“É o D. É muito diferente de todos os rapazes tem 1m e 55cm e tem um gosto especial por rapazes e anda no ... E não lava os dentes e têm sempre muita cera nos ouvidos. E chamamos-lhe Dédéu ou Florbela ou Passarinha. Não toma banho e traz sempre a mesma roupa joga mal à bola e gosta de brincar com bonecas” (B232, rapaz, 12 anos).

É, pois, no grupo masculino que as questões da orientação sexual, e a homossexualidade em particular, parecem despertar sentimentos de repulsa, patentes no seguinte testemunho:

“É um rapaz aparentemente normal, gordo, não muito alto... Apesar disso há certas coisas nele que não combinam muito bem com as minhas ideias de amigo, nomeadamente na parte psicológica dele. É extremamente mimado com um pensamento egocentrista levado para lá do extremo para mim é sem dúvida uma pessoa estragada. Não poderei dizer de quem é a culpa mas sei que não o quero como amigo, visto que o seu pensamento egocentrista pode muito bem levá-lo à traição. Para além disso, parece-me a mim que é homo-sexual. Não digo que isso seja um problema porque não é! Mas como há brancos e brancos, pretos e pretos, há também maricas e maricas! E ele é um daqueles maricas repugnantes e desaconselháveis, tanto para amigo como para algo mais” (C83, rapaz, 15 anos).

O conteúdo destes textos é um resultado provável das pressões exercidas por uma sociedade ainda particularmente tradicional e homofóbica sobre jovens pré-adolescentes e adolescentes numa fase do desenvolvimento, em que os aspectos ligados à sexualidade são determinantes na construção da sua identidade.

No Quadro 13, surgem discriminados os dados que resultam do cruzamento da variável nível académico dos pais das crianças e jovens inquiridos.

**Quadro 13 - Descrição do Outro e Nível Académico dos Pais**

Nível Académico	Básico N = 132	Secundário N = 134	Superior N = 122	NS/NR N = 219
<b>Categorias</b>				
<b>Atributos Físicos</b>	77 (58,3%)	65 (48,5%)	71 (58,2%)	133 (60,7%)
<b>Comportamento</b>	86 (65,2%)	86 (64,2%)	84 (68,9%)	137 (62,6%)
<b>Competências</b>	53 (40,2%)	68 (50,7%)	61 (50,0%)	93 (42,5%)
<b>Gostos e Interesses</b>	25 (18,9%)	27 (20,1%)	41 (33,6%)	60 (27,4%)
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>	8 (6,1%)	8 (6,0%)	8 (6,6%)	6 (2,7%)
<b>Deficiência</b>	1 (0,8%)	3 (2,2%)	2 (1,6%)	2 (0,9%)
<b>Sexualidade</b>	1 (0,8%)	0 (0,0%)	3 (2,5%)	1 (0,5%)

Verificam-se algumas diferenças em termos percentuais, de entre as quais se destaca a menor incidência de *Atributos Físicos* nos textos dos sujeitos, cujos pais possuem habilitações de nível secundário, acontecendo o mesmo com a categoria *Competências*, no grupo de nível básico.

É nas categorias *Gostos e Interesses* e *Sexualidade* que se observa um crescendo de indicadores à medida que o nível escolar dos pais sobe.

Analisados os resultados ao teste  $\chi^2$ , ressalta que ao nível das categorias *Atributos Físicos* ( $\chi^2 (3) = 5,354$ ;  $p = 0,148$ ;  $N = 607$ ), *Comportamento* ( $\chi^2 (3) = 1,389$ ;  $p = 0,708$ ;

N = 607), *Competências* ( $\chi^2 (3) = 4,814$ ;  $p = 0,186$ ; N = 607) e *Aspectos Sócio-Culturais* ( $\chi^2 (3) = 3,592$ ;  $p = 0,309$ ; N = 607) a hipótese da independência das variáveis foi confirmada, enquanto que na categoria *Gostos e Interesses* ( $\chi^2 (3) = 9,692$ ;  $p = 0,021$ ; N = 607) se verificou haver dependência, nas respostas dos sujeitos, face ao nível de habilitações académicas dos pais, tendo-se verificado um maior número de referências por parte daqueles cujos pais possuem um nível académico superior.

Se considerarmos o facto de que, nesta categoria, os aspectos relacionados com as subcategorias *Actividades Lúdicas e de Lazer* e *Vestuário/Acessórios* estiveram em maior destaque, talvez não seja de estranhar este resultado, pois é mais provável que a um nível superior de estudos corresponda um melhor nível de vida e uma maior diversidade de interesses em que tais aspectos sejam valorizados.

No que diz respeito às categorias *Deficiência* e *Sexualidade*, também aqui foi necessário proceder à realização do teste de Fisher e, como tínhamos três níveis de habilitações, tivemos que os comparar dois a dois. Assim, para a categoria *Deficiência* os resultados foram entre o nível *básico* e *secundário*, Fisher  $p = 0,622$ ; N = 266, entre o nível *básico* e *superior*, Fisher  $p = 0,609$ ; N = 254, entre o nível *secundário* e *superior*, Fisher  $p = 1,000$ ; N = 256 e para a categoria *Sexualidade*, entre o nível *básico* e *secundário*, Fisher  $p = 0,496$ ; N = 266, entre o nível *básico* e *superior*, Fisher  $p = 0,353$ ; N = 254, entre o nível *secundário* e *superior*, Fisher  $p = 0,107$ ; N = 256. Em todas as combinações, os resultados do teste foram sempre superiores a 0,05, indicando não haver dependência entre as variáveis.

## **O Outro é um(a) amigo(a)**

Verificámos que o Outro é um amigo ou alguém da família para 38% dos sujeitos da nossa amostra, como estes textos ilustram:

“A pessoa que eu pensei é o meu amigo R. J. Anda comigo na escola, na mesma sala. Tem cabelos aos caracóis, tem a pele diferente de nós e olhos castanhos. Todos somos diferentes, mas somos todos amigos. Eu tenho a pele branca e ele tem a pele mais escura, eu tenho olhos castanhos e ele igualmente, eu tenho cabelo castanho e ele também” (A73, rapaz, 9 anos).

“Chama-se H ... e é a minha melhor amiga, Ela é a minha melhor amiga, zangamo-nos muitas vezes, mas no fundo há uma amizade profunda entre nós. Ela e eu temos opiniões diferentes não somos iguais. A mãe dela veio de Angola (de Luanda) e fui eu a primeira pessoa que me tornei amiga dela. Desde os 3anos que somos diferentes e acho que nunca vamos mudar” (A 135, rapariga, 9 anos).

Estes, e tantos outros testemunhos idênticos, levam-nos a pensar que, para estas crianças e jovens, o mais importante não é tanto o como o Outro é, mas o que significa.

## **Eu e o Outro em confronto**

É interessante também observar que, em muitas situações, ao descreverem o Outro, alguns sujeitos sentem necessidade de falarem de si próprios e de estabelecerem comparações entre Si e o Outro, como o revelam os seguintes exemplos:

“A A. é muito diferente de mim, talvez porque eu sou rapaz e ela é rapariga e por isso não tenha tido nunca a mesma liberdade que eu. Fisicamente as diferenças são muito claras, Ela é baixa e eu sou alto, a A. tem olhos verdes e eu castanhos, eu tenho mais queda para o desporto e Ela não gosta nada de desporto... Psicologicamente Ela é simpática, sensível, frágil, difícil de socializar eu já sou mais fácil de conhecer de falar e não sou nada frágil embora também sensível” (C115, rapaz, 15 anos).

“Ela é muito minha amiga, é carinhosa, nada egoísta, muito simpática e é a melhor avó de todas. Ela gosta muito de toda a família e não mostra preferências entre diferentes pessoas, o que é muito bom e simpático da parte dela. Eu próprio, por exemplo, e, sinceramente, não gosto muito disso, não consigo evitar mostrar um bocadinho de preferência pela minha calma e simpática prima I. do que pela minha rabugenta e manhosa, embora seja muito minha amiga quando lhe convém, prima M.” (B56, rapaz, 12 anos).

“A pessoa que eu vou descrever é uma das minhas melhores amigas, ou seja, eu gosto muito dela mas isso não quer dizer que seja “igual” à mesma. Ela é muito simpática, mas enquanto eu quando não gosto de uma pessoa digolhe, ela tem uma grande necessidade de parecer bem a toda a gente, inclusive a essa pessoa (mesmo que não goste dela). Ela tem muita pouca responsabilidade e chega sempre atrasada (o que é uma característica que me enerva muito porque eu odeio chegar atrasada). Não mostra as suas opiniões, nem as defende, aceita as dos outros. Mas uma das características que eu mais gosto nela é ser pensativa, engraçada e muito minha amiga” (C134, rapariga, 15 anos).

É também frequente encontrarmos, nas descrições do Outro, a referência ao que têm de comum e semelhante e não só ao que é dissemelhante, conforme parece ser evidente nestes excertos:

“Esta pessoa que estou a pensar é diferente de mim a nível físico (cor de pele, estilo de roupa, etc) como psicologicamente. Esta rapariga é impulsiva pensa mais no divertimento que nos estudos, é despegada dos bens materiais ou seja segue mais o coração que a razão. No entanto temos algo em comum somos extremamente divertidas” (C73, rapariga, 15 anos).

“Depois de ter pensado muito pensei em descrever um grande amigo meu o P. Esta pessoa é muito irreverente e isso é uma das coisas que eu gosto mais nele. Temos mais ou menos os mesmos gostos e quando ele necessita de ajuda eu procuro sempre ajudá-lo como ele a mim, ele mora ao pé de mim, é magro, é alto e tem um problema que quando chega aos testes não se consegue lembrar de nada mesmo estudando antes dos testes. De vez em quando eu vou à casa dele brincamos, estudamos, jogamos computador. Espero que esta amizade continue” (B68, rapaz, 12 anos).

Particularmente no grupo dos mais velhos, a descrição do Outro é feita, muitas vezes, tanto nos seus aspectos positivos como negativos, tentando assim, mostrar as contradições do ser humano, conforme é visível neste texto:

“A pessoa que vou descrever é do sexo masculino. Esta pessoa fisicamente é alta, tem olhos claros, cabelo castanho. É uma pessoa que está sempre bem disposta, é muito simpática mas só com certos amigos, não gosta muito de falar sobre a sua vida, é reservada mas é extremamente carinhosa, quando magoa alguém, por vezes é fria e não reconhece que erra, para ela, ela é que está certa. É amiga dos seus amigos ajuda sempre em qualquer altura” (C138, rapariga, 15anos).

Por outro lado, o significado atribuído ao Outro para o desenvolvimento de Si é outra constatação no discurso dos adolescentes e a narrativa que a seguir se transcreve, ilustra bem isso:

“Esta pessoa que eu conheço deu-se muito bem comigo, nos últimos 3 anos e apesar de agora estarmos mais afastadas, mesmo por não estarmos na minha turma, continuo a admirá-la bastante.

E sei que muito mudou em mim, ela mudou-me. Tornou-me numa pessoa menos pacata, menos caladinha. Agora sou capaz de falar, de dizer aquilo que penso sem ter medo de que vou dizer, sinto que estou “mais forte” por dentro.

Muito mudou em mim, desde que eu a conheci. Cheguei a discutir com ela algumas vezes porque tínhamos ideias diferentes sobre determinados aspectos e achávamos que tínhamos as duas razão. Apesar das pessoas terem medo de arriscar, na mudança, na diferença, eu arrisquei e não estou nada arrependida, posso dizer que grande parte da pessoa que sou devo-o a ela” (C111, rapariga, 15 anos).

A tendência para uma maior abstracção e uma posição mais filosófica perante o assunto, encontra-se igualmente no grupo mais velho, de que é exemplo esta descrição:

“Todos os seres humanos são diferentes, cada um tem qualidades e defeitos individuais, que porém, podem ser semelhantes aos de outros seres humanos.

Todos os meus amigos são diferentes, tanto física como psicologicamente, apesar de partilharmos ideias parecidas acerca de diversos assuntos, não somos totalmente semelhantes. Esta situação é encarada por nós, seres individuais, também dentro da própria família, conhecidos e pessoas que não conhecemos” (C130, rapariga, 15 anos).

Também a afirmação da sua Diferença face ao Outro é uma outra componente do discurso de jovens mais velhos, conforme este exemplo revela:

“Não posso nomear alguém que seja muito diferente de mim, pois eu é que sou diferente de todos” (C58, rapaz, 15 anos).

### **Em síntese**

A representação que as crianças e jovens do nosso estudo têm da Diferença, tal como é expressa através da descrição do Outro, pode-se caracterizar do seguinte modo:

O Outro diferencia-se essencialmente pelos aspectos relacionados com o *Comportamento* (mais o de tipo censurável/inadequado), os *Atributos Físicos* (estrutura

do corpo e aspectos faciais) e *Competências* (ênfase nas de tipo social facilitadoras da interação).

É no grupo dos mais novos que as características associadas a factores externos como o sejam os *Atributos Físicos* (e.g., altura, peso, cor dos olhos), os *Gostos e Interesses* (e.g., o que gosta/não gosta de brincar, de comer, de ter) e *Aspectos Sócio-Culturais* (e.g., nacionalidade, condições económicas) assumem maior destaque, verificando-se claramente uma menor indicação dos mesmos à medida que a idade aumenta.

Já os mais velhos evidenciam os aspectos ligados ao *Comportamento e Competências* do Outro, valorizando aquilo que pode facilitar ou dificultar a comunicação e interação.

A relação entre a variável idade e as respostas dos sujeitos nas categorias acima mencionadas revelou-se estatisticamente significativa.

No que se refere à descrição do Outro pela *Deficiência e Sexualidade*, são poucos os indivíduos que o fazem, mas enquanto a primeira é citada por todos os grupos, a segunda só aparece no discurso dos mais velhos, com maior incidência no grupo de 12 anos.

Quando se considera a variável género, são também evidentes algumas diferenças e se em ambos se segue a tendência dos resultados gerais, como a importância dada ao *Comportamento, Atributos Físicos e Competências*, são os elementos do sexo masculino que realçam os *Atributos Físicos, Gostos e Interesses, Deficiência e Sexualidade*, enquanto o grupo feminino valoriza o *Comportamento e Competências*, tendo-se, nesta última, confirmado a dependência face ao género.

No que diz respeito ao nível académico dos pais das crianças e jovens inquiridos, são também alguns os aspectos distintos, com uma menor indicação dos *Atributos Físicos*

nos que pertencem ao escalão secundário e das *Competências* nos que se situam no nível básico.

A descrição do Outro através dos indicadores no âmbito das categorias *Sexualidade e Gostos e Interesses* (aqui foi confirmada a dependência entre variáveis) revela um aumento à medida que se sobe no nível escolar.

Muitas crianças e jovens realçam igualmente aquilo que é semelhante entre Si e o Outro e nos mais velhos encontra-se com frequência a constatação da variabilidade intrasujeito, de como o Outro pode ter aspectos positivos e negativos, mas também de como esse Outro é importante para o amadurecimento psicológico do Eu.

Em alguns jovens surge igualmente um discurso mais abstracto e também a afirmação da sua unicidade e distintividade face a Outro(s).

### **4.3. O Valor do Outro: Análise das Narrativas**

Apresentaremos neste sub-capítulo os resultados da análise efectuada às histórias construídas pelas crianças e jovens na sequência da proposta *“Inventa uma história onde tu e essa pessoa entram. És completamente livre de criares o local de acção, as personagens e as acções realizadas por elas”*.

Em 55 (9,0%) dos 607 sujeitos da nossa amostra que responderam à proposta de descreverem o Outro, o conteúdo da narrativa foi registado como nulo (0) na base de dados. Tal prende-se com o facto de as crianças e jovens não terem feito essa narrativa ou, em alguns casos, porque o que foi escrito não foi inteligível ou tornou-se impossível de codificar em todas as categorias definidas na grelha de análise, por não preencherem os requisitos para a sua caracterização (e.g., narrador não entra na história; ao narrado não lhe são atribuídas acções).

No entanto, esses casos foram contabilizados nas operações estatísticas efectuadas e, portanto, por uma questão de clareza, pareceu-nos importante referenciá-los nos quadros que apresentamos, ainda que com a indicação de “Não Responde” (NR).

#### 4.3.1. O Conteúdo das Narrativas

##### Papel do Outro

No geral, o papel atribuído ao Outro é maioritariamente *positivo*, quer desempenhe um papel principal quer secundário, embora a maioria dos sujeitos (36,6%) lhe atribua um papel principal (Quadro 14).

**Quadro 14 – Papel do Outro: resultados gerais**

<b>Papel do Outro</b>	<b>Nº Sujeitos</b>	<b>% N = 607</b>
<b>Principal Positivo</b>	222	<b>36,6</b>
<b>Secundário Positivo</b>	139	<b>22,9</b>
<b>Principal Negativo</b>	77	12,7
<b>Secundário Negativo</b>	114	18,8
<b>NR</b>	55	9,0

Os exemplos seguintes são disso reveladores:

“Eu e a pessoa fomos ao parque e bricamos muito.  
Ele quis jogar futebol e ele ganhou e jogamos besseque durante muito tempo eu ganhei.  
Ele é muito brincalhão e quis brincar ao esconda e eu procurei e não o vi e depois ele pregou-me um susto e no fim fomos para casa felizes” (A46, rapaz, 9 anos).

“Era uma vez um menino chamado L. [Narrador], que tinha uma irmã chamada M. [Outro]. Um dia o L. saiu de casa muito cedo e a M. ficou preocupada com o irmão. No outro dia o L. ainda não tinha voltado, mas a M. lembrou-se que ele podia estar escondido, então a M. assou um bocado de carne, que depois de estar assado cheirava muito bem, então passar de algum tempo o L. apareceu e os dois viveram felizes para sempre” (A128, rapaz, 9 anos).

Ao cruzarmos estes dados com a idade dos sujeitos (Quadro 15) é notório que, no grupo de 9 anos, o papel principal e positivo desempenhado pelo Outro é predominante (42,6%) e o mesmo acontece no grupo de 12 anos (35,8%). No de 15 anos, a atribuição de um papel principal positivo obtém menor percentagem (29,2%) do que a do secundário negativo (29,9%), embora, somando o lado positivo (50,7%), este é superior ao negativo (45,2%). O resultado do teste  $\chi^2 (8) = 38,137$ ;  $p = 0,000$ ;  $N = 607$ , veio a confirmar a dependência entre a atribuição do papel do Outro e a idade dos sujeitos.

**Quadro 15 - Papel do Outro e Idade**

<b>Papel do Outro</b>	<b>Idade</b>	<b>9 anos N = 209</b>	<b>12 anos N = 254</b>	<b>15 anos N = 144</b>
<b>Principal Positivo</b>		89 (42,6%)	91 (35,8%)	42 (29,2%)
<b>Principal Negativo</b>		15 (7,1%)	40 (15,7%)	22 (15,3%)
<b>Secundário Positivo</b>		58 (27,8%)	50 (19,7%)	31 (21,5%)
<b>Secundário Negativo</b>		22 (10,5%)	49 (19,3%)	43 (29,9%)
<b>NR</b>		25 (12,0%)	24 (9,5%)	6 (4,1%)

Analisados os resultados em função do género (Quadro 16) verifica-se que, tanto no grupo masculino como no feminino, o Papel atribuído ao Outro é, também ele, maioritariamente positivo, embora as raparigas superem os rapazes na atribuição de papéis negativos – principal e secundário – (raparigas 35,8%, rapazes 26,7%), com grande diferença quando se trata de um papel principal (15,4% vs. 9,7%). A dependência entre as variáveis em análise foi corroborada pelos resultados do teste  $\chi^2 (4) = 9,686$ ;  $p = 0,046$ ;  $N = 607$ .

**Quadro 16 - Papel do Outro e Género**

<b>Papel do Outro</b>	<b>Género</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
		<b>N = 288</b>	<b>N = 319</b>
<b>Principal Positivo</b>		110 (38,2%)	112 (35,0%)
<b>Principal Negativo</b>		28 (9,7%)	49 (15,4%)
<b>Secundário Positivo</b>		67 (23,3%)	72 (22,6%)
<b>Secundário Negativo</b>		49 (17,0%)	65 (20,4%)
<b>NR</b>		34 (11,8%)	21 (6,6%)

A narrativa que a seguir se transcreve põe em evidência precisamente esse *papel negativo* desempenhado pelo Outro:

“A. [Outro] e S. [Narradora] são duas irmãs muito diferentes uma da outra. Filhas de pais diferentes, moram juntas com a mãe, a avó e o pai da S. Um dia, enquanto estavam em casa a ver televisão, a mãe chegou e disse que não tinha tempo de fazer o jantar, porque precisava de ir tratar de uns assuntos com a dona do café, ao lado de sua casa. A A. começou logo a reclamar, a responder mal à mãe e a dizer que ela era “doida”, pois esquecia-se do mal que a senhora lhe tinha feito antes. A S. meteu-se na conversa e disse-lhe que ela estava a ser mal educada para a mãe. Que apesar de a senhora ter feito a mal (que não tinha sido nada de grave), a mãe tinha desculpado, pois, é amiga de todos e não gosta de estar zangada com ninguém. Esta conversa acabou mal e as irmãs deixaram de se falar. Mas, como irmãs são irmãs, passados alguns dias falaram e fizeram as pazes” (C77, rapariga, 15 anos).

Quando se tem em conta o nível académico dos pais dos sujeitos (Quadro 17), o papel atribuído ao Outro é, também ele, maioritariamente positivo nos três grupos. De salientar que é naquele, cujos pais têm habilitações de nível superior, que a percentagem do papel secundário negativo é maior (24,6% no superior, 18,2% no básico, 17,9% no secundário), mas o mesmo também acontece para o papel principal positivo (39,3%, no básico 32,6% e no secundário 31,3%). O papel principal negativo surge em maior percentagem no grupo em que os pais se situam no nível básico (16,7%, 15,7% no secundário e 12,3% no superior) e o papel secundário positivo nos que possuem estudos ao nível do secundário (26,1%, 21,2% no básico e 20,5% no superior).

A independência entre a atribuição do papel do Outro e o nível acadêmico dos pais dos sujeitos foi, contudo, confirmada pelo resultado do teste  $\chi^2 (12) = 18,359; p = 0,105; N = 607$ .

**Quadro 17 - Papel do Outro e Nível Acadêmico dos Pais**

<b>Nível Acadêmico</b>	<b>Básico</b>	<b>Secundário</b>	<b>Superior</b>	<b>NS/NR</b>
<b>Papel do Outro</b>	<b>N = 132</b>	<b>N = 134</b>	<b>N = 122</b>	<b>N = 219</b>
<b>Principal Positivo</b>	43 (32,6%)	42 (31,3%)	48 ( <b>39,3%</b> )	89 (40,6%)
<b>Principal Negativo</b>	22 ( <b>16,7%</b> )	21 (15,7%)	15 (12,3%)	19 (8,7%)
<b>Secundário Positivo</b>	28 (21,2%)	35 ( <b>26,1%</b> )	25 (20,5%)	51 (23,3%)
<b>Secundário Negativo</b>	24 (18,2%)	24 (17,9%)	30 ( <b>24,6%</b> )	36 (16,4%)
<b>NR</b>	15 (11,3%)	12 (9,0%)	4 (3,3%)	24 (11,0%)

### **Comportamentos do Outro**

A narrativa elaborada pelos sujeitos revela-nos que os *Comportamentos do Outro* se situam maioritariamente ao nível da *Fruição* (34,1%), seguidos a alguma distância pelos de *Rebeldia* (16,0%), *Fragilidade* (11,4%) e *Competição* (9,7%), como é visível pelos resultados gerais apresentados no quadro que se segue:

**Quadro 18 - Comportamentos do Outro: resultados gerais**

<b>Comportamentos do Outro</b>	<b>Nº Sujeitos</b>	<b>%</b>
		<b>N = 607</b>
<b>Ajuda</b>	33	5,4
<b>Fruição</b>	207	<b>34,1</b>
<b>Gentileza</b>	9	1,5
<b>Competição</b>	59	<b>9,7</b>
<b>Valentia</b>	22	3,6
<b>Censura</b>	5	0,8
<b>Fragilidade</b>	69	<b>11,4</b>
<b>Impotência</b>	4	0,7
<b>Rebeldia</b>	97	<b>16,0</b>
<b>Violência</b>	47	7,8
<b>NR</b>	55	9,0

O comportamento de *Fruição* é maioritário nos três grupos etários (Quadro 19) e os exemplos seguintes testemunham bem este prazer de partilhar actividades conjuntas e de estar em sintonia com o Outro.

“Os dois melhores amigos”

“Era uma vez um menino chamado G. [Narrador] que vivia na rua ... Ele tinha 6 anos e amanhã já ía à escola.

Quando lá chegou tinha 21 amigos que se chamavam ... O P. R.[Outro] tornou-se logo o melhor amigo do G..

No dia 5 de Setembro, o P. R. fazia anos, e sabia que ao lado da sua casa havia um campo de Futebol, e a partir daí o P. R. ficou o melhor amigo do G. até ao 12º ano” (A9, rapaz, 9 anos).

“O nosso teatro”

“Eu e a L. decidimos fazer um teatro só com nós as duas. E depois de ansiarmos muito bem. Convidamos os nossos pais os amigos. Foi muito divertido. E o teatro chamava-se teatro AS DUAS AMIGAS.

Foi lindíssimo” (A31, rapariga, 9 anos).

Contudo, é notório o decréscimo desse tipo de comportamentos à medida que a idade aumenta, uma vez que se, nas narrativas do grupo de 9 anos, a *Fruição* está em evidência em 46,9% dos sujeitos, nos de 12 anos só em 31,5% e nos de 15 anos em apenas 20,1%.

Por outro lado, é nos mais velhos que os comportamentos de *Rebeldia*, *Fragilidade*, *Competição*, *Ajuda* e *Valentia* assumem uma maior importância, verificando-se um aumento da sua percentagem à medida que a idade progride.

**Quadro 19 - Comportamentos do Outro e Idade**

Comportamentos do Outro	Idade	9 anos N = 209	12 anos N = 254	15 anos N = 144
<b>Ajuda</b>	9	(4,3%)	9 (3,5%)	15 <b>(10,4%)</b>
<b>Fruição</b>	98	<b>(46,9%)</b>	80 (31,5%)	29 (20,1%)
<b>Gentileza</b>	5	(2,4%)	1 (0,4%)	3 (2,1%)
<b>Competição</b>	17	(8,1%)	25 (9,8%)	17 <b>(11,8%)</b>
<b>Valentia</b>	6	(2,9%)	10 (3,9%)	6 <b>(4,2%)</b>
<b>Censura</b>	3	(1,4%)	1 (0,4%)	1 (0,7%)
<b>Fragilidade</b>	19	(9,1%)	29 (11,4%)	21 <b>(14,6%)</b>
<b>Impotência</b>	2	(1,0%)	1 (0,4%)	1 (0,7%)
<b>Rebeldia</b>	13	(6,2%)	50 (19,7%)	34 <b>(23,6%)</b>
<b>Violência</b>	12	(5,7%)	24 <b>(9,5%)</b>	11 (7,7%)
<b>NR</b>	25	(12,0%)	24 (9,5%)	6 (4,1%)

Dado que nem todos os requisitos para a correcta utilização do teste do  $\chi^2$  estavam reunidos, procedeu-se à recodificação das variáveis por forma a construírem-se tabelas de contingência de 2 x 2, em que se consideraram dois tipos de comportamento e dois grupos etários de cada vez, nas diversas combinações possíveis. Nesta análise não foram considerados os comportamentos de mais baixa frequência, tais como *Gentileza*, *Valentia*, *Censura* e *Impotência*.

Quando comparados os grupos de 9 e 12 anos, verificou-se que os valores obtidos em relação aos comportamentos de *Ajuda* e *Fruição* foram no teste  $\chi^2 (1) = 0,169$ ;  $p = 0,681$ ;  $N = 196$ , relativamente aos comportamentos de *Competição* e *Fragilidade*,  $\chi^2 (1) = 0,007$ ;  $p = 0,931$ ;  $N = 90$  e no que se refere aos comportamentos de *Rebeldia* e *Violência*,  $\chi^2 (1) = 1,957$ ;  $p = 0,162$ ;  $N = 99$ . Sendo todos superiores a 0,05, confirma-se a independência entre estas variáveis.

Entre o grupo de 12 e 15 anos e no que respeita aos comportamentos de *Ajuda* e *Fruição*, sendo o resultado do teste  $\chi^2 (1) = 11,447$ ;  $p = 0,001$ ;  $N = 133$ , revelou-se haver, de facto, uma dependência das respostas em função da idade, mas o mesmo não

sucedeu quando se relacionaram estes níveis etários com os comportamentos de *Competição* e *Fragilidade*,  $\chi^2 (1) = 0,022$ ;  $p = 0,882$ ;  $N = 92$  e os de *Rebeldia* e *Violência*,  $\chi^2 (1) = 0,860$ ;  $p = 0,354$ ;  $N = 119$ .

Ao serem confrontados os grupos de 9 e 15 anos, nos comportamentos de *Ajuda* e *Fruição*, os resultados do teste  $\chi^2 (1) = 15,381$ ;  $p = 0,000$ ;  $N = 151$  e nos de *Rebeldia* e *Violência*,  $\chi^2 (1) = 4,042$ ;  $p = 0,044$ ;  $N = 70$ , confirmaram a dependência entre estas variáveis analisadas, o que não veio a acontecer na relação desses níveis etários com os comportamentos de *Competição* e *Fragilidade* cujo resultado do teste  $\chi^2 (1) = 0,046$ ;  $p = 0,830$ ;  $N = 74$  é indicador da sua independência.

*Fruição* é o *Comportamento do Outro* considerado maioritariamente, tanto no grupo masculino como no feminino (30,9% e 37,0% respectivamente), (Quadro 20). Por sua vez, os comportamentos de *Competição* e *Fragilidade* estão em maior percentagem no grupo de rapazes (11,1% vs. 8,5% e 12,9% vs. 10,0%, respectivamente), bem como os de *Violência* (9,0% vs. 6,6%) e *Valentia* (5,6% vs. 1,9%), enquanto que o comportamento de *Rebeldia* é duas vezes superior no grupo de raparigas (21,6% vs. 9,7%).

À semelhança da análise que fizemos para os dados relativos à idade, submetemos estas variáveis ao mesmo tipo de procedimentos descritos anteriormente, tendo-se confirmado, relativamente aos comportamentos de *Rebeldia* e *Violência*,  $\chi^2 (1) = 9,453$ ;  $p = 0,002$ ;  $N = 144$ , a dependência entre as respostas dos sujeitos e o género. Já os resultados do teste para os comportamentos de *Ajuda* e *Fruição*,  $\chi^2 (1) = 0,838$ ;  $p = 0,360$ ;  $N = 240$  e os comportamentos de *Competição* e *Fragilidade*,  $\chi^2 (1) = 0,005$ ;  $p = 0,945$ ;  $N = 128$ , sendo  $\geq 0,05$ , evidenciaram a independência entre estas categorias e o género dos sujeitos.

**Quadro 20 - Comportamentos do Outro e Género**

<b>Comportamentos do Outro</b>	<b>Género</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
		<b>N = 288</b>	<b>N = 319</b>
<b>Ajuda</b>		17 <b>(5,9%)</b>	16 (5,0%)
<b>Fruição</b>		89 (30,9%)	118 <b>(37,0%)</b>
<b>Gentileza</b>		5 (1,7%)	4 (1,3%)
<b>Competição</b>		32 <b>(11,1%)</b>	27 (8,5%)
<b>Valentia</b>		16 <b>(5,6%)</b>	6 (1,9%)
<b>Censura</b>		2 (0,7%)	3 (0,9%)
<b>Fragilidade</b>		37 <b>(12,9%)</b>	32 (10,0%)
<b>Impotência</b>		2 (0,7%)	2 (0,6%)
<b>Rebeldia</b>		28 (9,7%)	69 <b>(21,6%)</b>
<b>Violência</b>		26 <b>(9,0%)</b>	21 (6,6%)
<b>NR</b>		34 (11,8%)	21 (6,6%)

Analisando os dados apresentados no quadro seguinte (Quadro 21), verifica-se que o comportamento de *Fruição* é o que emerge maioritariamente em todos os grupos (respeitantes ao nível académico dos pais), seguido dos comportamentos de *Fragilidade* e *Rebeldia*, aparecendo este último com maior incidência no grupo cujos pais possuem um nível escolar superior.

É também neste grupo que o comportamento de *Valentia* tem maior expressão (7,4%, contra 0,8% no básico e 3,0% no secundário). Relativamente aos comportamentos de *Ajuda* e *Competição*, destaca-se o grupo do escalão secundário com 8,2% contra 4,9%, no superior, e 3,0%, no básico no que se refere ao primeiro (*Ajuda*) e, 12,7%, contra 9,9% no básico e 8,2% no superior, no segundo (*Competição*). Já no que diz respeito ao comportamento de *Violência* é nas narrativas dos que pertencem ao nível básico que surge com maior incidência (12,1%, 9,0 % no superior e 6,0% no secundário).

**Quadro 21 - Comportamentos do Outro e Nível Acadêmico dos Pais**

Nível Acadêmico Comportamentos do Outro	Básico N = 132	Secundário N = 134	Superior N = 122	NS/NR N = 219
<b>Ajuda</b>	4 (3,0%)	11 ( <b>8,2%</b> )	6 (4,9%)	12 (5,5%)
<b>Fruição</b>	45 ( <b>34,1%</b> )	40 (29,8%)	38 (31,2%)	84 (38,3%)
<b>Gentileza</b>	2 (1,5%)	3 ( <b>2,2%</b> )	1 (0,8%)	3 (1,4%)
<b>Competição</b>	13 (9,9%)	17 ( <b>12,7%</b> )	10 (8,2%)	19 (8,6%)
<b>Valentia</b>	1 (0,8%)	4 (3,0%)	9 ( <b>7,4%</b> )	8 (3,6%)
<b>Censura</b>	1 (0,8%)	2 (1,5%)	0 (0,0%)	2 (0,9%)
<b>Fragilidade</b>	19 ( <b>14,4%</b> )	17 (12,7%)	16 (13,1%)	17 (7,8%)
<b>Impotência</b>	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (0,8%)	3 (1,4%)
<b>Rebeldia</b>	16 (12,1%)	20 (14,9%)	26 ( <b>21,3%</b> )	35 (16,0%)
<b>Violência</b>	16 ( <b>12,1%</b> )	8 (6,0%)	11 (9,0%)	12 (5,5%)
<b>NR</b>	15 (11,3%)	12 (9,0%)	4 (3,3%)	24 (11,0%)

Também aqui, fazendo uso de uma análise idêntica à relatada nas situações anteriores, se verificou que, quando relacionados os níveis *básico* e *secundário* com os comportamentos de *Ajuda* e *Fruição*, os resultados do teste foram  $\chi^2 (1) = 3,522$ ;  $p = 0,061$ ;  $N = 100$ , com os comportamentos de *Competição* e *Fragilidade*,  $\chi^2 (1) = 0,584$ ;  $p = 0,445$ ;  $N = 66$  e com os de *Rebeldia* e *Violência*,  $\chi^2 (1) = 2,857$ ;  $p = 0,091$ ;  $N = 60$ .

Entre os níveis *secundário* e *superior* e os comportamentos de *Ajuda* e *Fruição*, os resultados do teste foram  $\chi^2 (1) = 1,012$ ;  $p = 0,315$ ;  $N = 95$ , com os comportamentos de *Competição* e *Fragilidade*,  $\chi^2 (1) = 0,793$ ;  $p = 0,373$ ;  $N = 60$  e com os de *Rebeldia* e *Violência*,  $\chi^2 (1) = 0,010$ ;  $p = 0,919$ ;  $N = 65$ .

Por sua vez, os resultados obtidos quando se relacionaram os níveis *básico* e *superior* e os comportamentos de *Ajuda* e *Fruição* foram, Fisher  $p = 0,509$ ;  $N = 93$ , com os comportamentos de *Competição* e *Fragilidade*,  $\chi^2 (1) = 0,028$ ;  $p = 0,867$ ;  $N = 58$  e com os de *Rebeldia* e *Violência*,  $\chi^2 (1) = 2,960$ ;  $p = 0,085$ ;  $N = 69$ .

Por conseguinte, em todas as combinações estabelecidas, os níveis de significância obtidos nos testes do  $\chi^2$  e Fisher foram sempre  $\geq 0,05$ , levando à confirmação da independência destas variáveis.

### **Comportamentos do Narrador**

Já no que se refere aos *Comportamentos do Narrador* apresentados no Quadro 22, são também evidenciados pela maioria dos sujeitos os comportamentos de *Fruição* (35,3%), seguindo-se, em menor destaque, os de *Censura* (15,3%), curiosamente em percentagem equivalente aos comportamentos de *Rebeldia* atribuídos ao Outro, (conforme se mostra no Quadro 18) e os comportamentos de *Ajuda* (11,4%) e *Competição* (7,7%).

**Quadro 22 - Comportamentos do Narrador: resultados gerais**

<b>Comportamentos do Narrador</b>	<b>Nº Sujeitos</b>	<b>% N = 607</b>
<b>Ajuda</b>	69	<b>11,4</b>
<b>Fruição</b>	214	<b>35,3</b>
<b>Gentileza</b>	21	3,5
<b>Competição</b>	47	<b>7,7</b>
<b>Valentia</b>	20	3,3
<b>Censura</b>	93	<b>15,3</b>
<b>Fragilidade</b>	11	1,8
<b>Impotência</b>	39	6,4
<b>Rebeldia</b>	8	1,3
<b>Violência</b>	30	4,9
<b>NR</b>	55	9,0

Quanto ao comportamento do narrador, o de *Fruição* é expresso pela maioria, nas histórias dos diferentes grupos etários, embora seja notório o decréscimo em função da idade (46,9% no grupo de 9 anos, 31,9% no de 12 e 24,3% no de 15, conforme consta do Quadro 23).

Em muitas narrativas, o comportamento do Outro é também o comportamento do Narrador, tal é a identificação entre ambos, como se pode ver nestes textos:

“Um dia fui com o D. B. para o meu monte na Cabeça Gorda. Lá no monte brincámos muito ao apanha e às escondidas. Depois disso fomos brincar para a palha e até fizemos uma casa. Logo a seguir fomos ver os animais começando nas ovelhas e acabando nos cavalos. Depois tivemos a descansar até ao meu pai aparecer para irmos tomar banho na piscina. Para nos divertirmos mais fomos à procura de ninhos nas árvores e encontrámos muitos. Mas depois tivemos de ir embora para casa. Foi um dia bem passado com o meu amigo e colega de carteira” (A99, rapaz, 9 anos).

“Eu e o meu primo estávamos na biblioteca municipal de Beja. Eu e ele fartámonos de jogar computador. Então fomos chamar uns amigos e depois juntamos dinheiro e fomos comprar balões de água. Então fomos para o Jardim e depois começamos todos a jogar um jogo que é quando nós estamos todos escondidos e depois continuamos a andar e a escondermos e depois quando apanhamos alguém molhamos e depois fugimos e escondemonos outra vez. É um jogo bem fixe. E depois mais tarde é que fomos para casa todos encharcados!!!!” (B17, rapaz, 12 anos).

No grupo de 15 anos, o comportamento de *Ajuda* (17,3%; 10,0% nos 9 anos e 9,0% nos 12) aparece em terceiro lugar, depois do de *Censura* (22,2%, contra 17,3%, nos 12 anos, e 8,1%, nos 9 anos), notando-se aqui, claramente, um crescendo à medida que a idade aumenta.

A preocupação com o Outro está patente no seguinte testemunho:

“Uma vez ele [Outro] tinha estado com uns amigos que o tinham gozado por ele ouvir mal e depois disso ele foi para a explicação onde ando com ele e ele sentia-se rejeitado, então eu falei com ele, tivemos a contar anedotas e a conversar e no final ele já se sentia muito melhor. Por isso todos nós somos iguais, so por um ter falta de audição não é motivo de gozarmos com ele porque ele tem de se sentir integrado na sociedade actual” (C57, rapaz, 15 anos).

É também neste grupo de 15 anos que os comportamentos de *Impotência* (11,1%, contra 6,0%, nos 12 anos, e 3,8%, nos 9 anos) e *Gentileza* (6,2% vs. 2,9%, nos 9 anos, e 2,4%, nos 12 anos) estão em maior evidência.

No grupo de 12 anos, os comportamentos de *Ajuda* e *Competição* surgem com percentagem igual (9,1%), que é também muito próxima no grupo de 9 anos. É igualmente no grupo de 12 anos que os comportamentos de *Violência* aparecem de

modo mais saliente (7,0%, enquanto nos 9 anos é de 4,3% e nos 15 anos, 2,1%), quer por parte do Narrador (Quadro 23), quer por parte do Outro (Quadro 19).

Os procedimentos descritos para a análise estatística relativamente ao *Comportamento do Outro* foram aqui retomados, não tendo sido considerados nas combinações efectuadas os comportamentos menos frequentes, neste caso as *Gentileza*, *Valentia*, *Fragilidade* e *Rebeldia*.

Entre o grupo de 9 e 12 anos e os comportamentos de *Ajuda* e *Fruição* obteve-se no teste  $\chi^2 (1) = 0,700$ ;  $p = 0,403$ ;  $N = 223$ , nos comportamentos de *Competição* e *Censura*,  $\chi^2 (1) = 1,863$ ;  $p = 0,172$ ;  $N = 100$  e nos de *Impotência* e *Violência*,  $\chi^2 (1) = 0,012$ ;  $p = 0,914$ ;  $N = 50$ . As diferenças encontradas não são estatisticamente significativas, uma vez que no teste do  $\chi^2$  todos os valores foram superiores a 0,05, confirmando a independência entre as variáveis.

Já o oposto aconteceu entre o grupo de 9 e 15 anos, nos comportamentos de *Ajuda* e *Fruição*,  $\chi^2 (1) = 12,052$ ;  $p = 0,001$ ;  $N = 179$ , *Competição* e *Censura*,  $\chi^2 (1) = 6,648$ ;  $p = 0,010$ ;  $N = 73$ , *Impotência* e *Violência*,  $\chi^2 (1) = 5,573$ ;  $p = 0,018$ ;  $N = 36$ , revelando os resultados do teste ( $\leq 0,05$ ) haver uma dependência relativamente ao grupo etário.

Quando se comparam os dados nos grupos de 12 e 15 anos, a dependência verifica-se ao nível dos comportamentos *Impotência* e *Violência*,  $\chi^2 (1) = 7,523$ ;  $p = 0,006$ ;  $N = 52$  e aos de *Ajuda* e *Fruição*,  $\chi^2 (1) = 7,026$ ;  $p = 0,008$ ;  $N = 164$ , mas não relativamente aos de *Competição* e *Censura*,  $\chi^2 (1) = 2,499$ ;  $p = 0,114$ ;  $N = 107$ .

**Quadro 23 - Comportamentos do Narrador e Idade**

Comportamentos do Narrador	Idade	9 anos N = 209	12 anos N = 254	15 anos N = 144
<b>Ajuda</b>		21 (10,0%)	23 (9,1%)	25 <b>(17,3%)</b>
<b>Fruição</b>		98 <b>(46,9%)</b>	81 (31,9%)	35 (24,3%)
<b>Gentileza</b>		6 (2,9%)	6 (2,4%)	9 <b>(6,3%)</b>
<b>Competição</b>		16 (7,6%)	23 <b>(9,1%)</b>	8 (5,6%)
<b>Valentia</b>		6 (2,9%)	9 (3,5%)	5 (3,5%)
<b>Censura</b>		17 (8,1%)	44 (17,3%)	32 <b>(22,2%)</b>
<b>Fragilidade</b>		2 (1,0%)	6 (2,4%)	3 (2,1%)
<b>Impotência</b>		8 (3,8%)	15 (6,0%)	16 <b>(11,1%)</b>
<b>Rebeldia</b>		1 (0,5%)	5 <b>(2,0%)</b>	2 (1,4%)
<b>Violência</b>		9 (4,3%)	18 <b>(7,0%)</b>	3 (2,1%)
<b>NR</b>		25 (12,0%)	24 (9,5%)	6 (4,1%)

No grupo de rapazes (Quadro 24), os *Comportamentos do Narrador* mais evidenciados são os de *Fruição* (33,0%), *Competição* (10,8%), *Censura* (11,1%) e *Violência* (7,6%) de que a narrativa seguinte serve de exemplo:

“Era uma vez um menino e uma menina chamados G. [Narrador] e L. [Outro]. Ela era muito feia estava cheia de verrugas não lavava os dentes e não tomava banho. O G. queria mata-la então levou-a para o evereste para amandar lá de cima.  
E quando chegaram lá deu-lhe um pontapé ela caiu e morreu” (A17, rapaz, 9 anos).

No grupo de raparigas dá-se ênfase aos comportamentos de *Fruição* (37,3%), *Censura* (19,1%) e *Ajuda* (12,5%). Os dados revelam várias diferenças entre os elementos femininos e masculinos. Enquanto elas se destacam pelos comportamentos de *Ajuda*, *Fruição*, *Censura*, *Fragilidade* e *Impotência*, eles distinguem-se por maior incidência dos comportamentos de *Gentileza*, *Competição*, *Valentia*, *Rebeldia* e *Violência*.

O resultado do teste do  $\chi^2$  (10) = 32,883; p = 0,000; N = 607, permite-nos confirmar a existência de dependência entre as variáveis *Comportamentos do Narrador* e género.

**Quadro 24 - Comportamentos do Narrador e Gênero**

Comportamentos do Narrador	Gênero		Masculino		Feminino	
			N = 288		N = 319	
<b>Ajuda</b>	29	(10,1%)	40	<b>(12,5%)</b>		
<b>Fruição</b>	95	(33,0%)	119	<b>(37,3%)</b>		
<b>Gentileza</b>	11	<b>(3,8%)</b>	10	(3,2%)		
<b>Competição</b>	31	<b>(10,8%)</b>	16	(5,0%)		
<b>Valentia</b>	12	<b>(4,2%)</b>	8	(2,5%)		
<b>Censura</b>	32	(11,1%)	61	<b>(19,1%)</b>		
<b>Fragilidade</b>	4	(1,4%)	7	<b>(2,2%)</b>		
<b>Impotência</b>	13	(4,5%)	26	<b>(8,2%)</b>		
<b>Rebeldia</b>	5	<b>(1,7%)</b>	3	(0,9%)		
<b>Violência</b>	22	<b>(7,6%)</b>	8	(2,5%)		
<b>NR</b>	34	<b>(11,8%)</b>	21	(6,6%)		

Entrando em linha de conta com o nível educacional dos pais, os dados constantes do quadro que se segue (Quadro 25), revelam que, para os *Comportamentos do Narrador*, o item *Fruição* é maioritário, em todos os escalões, aparecendo em segundo lugar o de *Censura*, que neste caso é inversamente proporcional ao de *Fragilidade*, apontado nos Comportamentos do Outro (constantes no Quadro 21).

**Quadro 25 - Comportamentos do Narrador e Nível Académico dos Pais**

Comportamentos do Narrador	Nível Académico		Básico		Secundário		Superior		NS/NR	
			N = 132		N = 134		N = 122		N = 219	
<b>Ajuda</b>	13	(9,8%)	16	(12,0%)	21	<b>(17,2%)</b>	19	(8,6%)		
<b>Fruição</b>	43	(32,6%)	46	<b>(34,4%)</b>	37	(30,3%)	88	(40,2%)		
<b>Gentileza</b>	4	(3,0%)	5	<b>(3,7%)</b>	4	(3,3%)	8	(3,7%)		
<b>Competição</b>	10	(7,6%)	11	<b>(8,2%)</b>	9	(7,4%)	17	(7,7%)		
<b>Valentia</b>	2	(1,5%)	3	(2,2%)	8	<b>(6,6%)</b>	7	(3,2%)		
<b>Censura</b>	23	(17,4%)	22	(16,4%)	22	<b>(18,0%)</b>	26	(11,9%)		
<b>Fragilidade</b>	1	(0,8%)	3	<b>(2,2%)</b>	2	(1,6%)	5	(2,3%)		
<b>Impotência</b>	8	(6,1%)	11	<b>(8,2%)</b>	6	(4,9%)	14	(6,4%)		
<b>Rebeldia</b>	5	<b>(3,8%)</b>	1	(0,7%)	1	(0,8%)	1	(0,5%)		
<b>Violência</b>	8	(6,1%)	4	(3,0%)	8	<b>(6,6%)</b>	10	(4,5%)		
<b>NR</b>	15	(11,3%)	12	(9,0%)	4	(3,3%)	24	(11,0%)		

Quando se comparam os três grupos, ainda que com respostas aproximadas em vários comportamentos, observa-se que os que se situam no nível escolar básico só se destacam relativamente aos comportamentos de *Rebeldia* (3,8%, contra 0,8%, no superior e 0,7%, no secundário), enquanto os do escalão secundário se distinguem por uma maior percentagem nos comportamentos de *Fruição*, *Gentileza*, *Competição*, *Fragilidade* e *Impotência* e os pertencentes ao nível superior, nos comportamentos de *Ajuda*, *Valentia*, *Censura* e *Violência*.

Os resultados aos testes foram, quando relacionados os níveis *básico* e *secundário* com os comportamentos de *Ajuda* e *Fruição*,  $\chi^2 (1) = 0,107$ ;  $p = 0,744$ ;  $N = 118$ , com os comportamentos de *Competição* e *Censura*,  $\chi^2 (1) = 0,070$ ;  $p = 0,792$ ;  $N = 66$  e com os de *Impotência* e *Violência*,  $\chi^2 (1) = 1,777$ ;  $p = 0,183$ ;  $N = 31$ .

Entre os níveis *secundário* e *superior* e os comportamentos de *Ajuda* e *Fruição*, observou-se que  $\chi^2 (1) = 1,520$ ;  $p = 0,218$ ;  $N = 120$ , com os comportamentos de *Competição* e *Censura*,  $\chi^2 (1) = 0,138$ ;  $p = 0,711$ ;  $N = 64$  e com os de *Impotência* e *Violência*,  $\chi^2 (1) = 2,773$ ;  $p = 0,096$ ;  $N = 29$ .

Por sua vez, ao se relacionarem os níveis *básico* e *superior* e os comportamentos de *Ajuda* e *Fruição*, obteve-se  $\chi^2 (1) = 2,298$ ;  $p = 0,130$ ;  $N = 114$ , com os comportamentos de *Competição* e *Censura*,  $\chi^2 (1) = 0,012$ ;  $p = 0,911$ ;  $N = 64$  e com os de *Impotência* e *Violência*,  $\chi^2 (1) = 0,153$ ;  $p = 0,696$ ;  $N = 30$ .

Em todas as combinações estabelecidas, os níveis de significância obtidos no teste do  $\chi^2$  foram sempre  $\geq 0,05$ , levando à confirmação da independência destas variáveis.

### **Relações Afectivas entre o Narrador e o Outro**

A relação com o Outro que emerge do conteúdo explícito e/ou implícito das narrativas aparece sistematizada no quadro seguinte (Quadro 26). Para a maioria, essa relação é de *Companheirismo* (27,5%), dada pelo prazer na companhia recíproca, seguindo-se a relação de *Amizade* (19,8%) com uma diferença de cerca de 10 pontos percentuais (embora aqui só fossem incluídas as indicações claramente expressas pelos sujeitos). As relações de *Paternalismo* e as de *Ciúme/Rivalidade* aparecem ambas com 8,9 %.

**Quadro 26 - Relações entre o Narrador e o Outro: resultados gerais**

<b>Tipo de Relação</b>	<b>Nº Sujeitos</b>	<b>% N = 607</b>
<b>Amizade</b>	120	<b>19,8</b>
<b>Amor</b>	20	3,3
<b>Solidariedade</b>	51	8,4
<b>Companheirismo</b>	167	<b>27,5</b>
<b>Paternalismo</b>	54	<b>8,9</b>
<b>Ciúme/Rivalidade</b>	54	<b>8,9</b>
<b>Raiva/Ódio</b>	45	7,4
<b>Impossibilidade de Relação</b>	41	6,8
<b>NR</b>	55	9,0

No plano das relações entre Narrador e o Outro e a idade, conforme expressas no Quadro 27, o *Companheirismo* é o tipo maioritário em todos os grupos, sendo claro o decréscimo à medida que a idade aumenta (38,8%, aos 9 anos; 22,8%, aos 12 anos e 19,4%, aos 15 anos). Segue-se a *Amizade*, mais evidenciada pelo grupo de 15 anos (aqui há uma ligeira subida do grupo mais novo para o mais velho).

Também são os mais velhos que se destacam pelas relações de *Solidariedade*, *Paternalismo* e a *Impossibilidade de Relação*. Embora surja com maior expressão neste grupo, e a uma boa distância dos restantes dois, esta *Impossibilidade de Relação*

também está presente em textos dos mais novos, como o atesta o seguinte exemplo de um rapaz de 9 anos, quando se refere a um colega com comportamentos autistas:

“Eu gostaria de ir com ele passear ao meu monte, brimcavamos as escondidas, ao apanha e ir ver os ninhos dos patos e iria ser um dia de vertido. Ele não acardita que eu sou amigo dele” (A82).

De salientar que relações de *Raiva/Ódio* e *Ciúme/Rivalidade* surgem com maior incidência nas narrativas do grupo de 12 anos, de que é exemplo o texto que a seguir se transcreve:

“Uma vez vi a C. bêbada numa festa e a fumar. Fui ter com ela e disse-lhe: ‘olá!’ depois fui comprar uma água e ela disse: ‘só bebes disso minha, alta pita men’ e, quando voltei, já não estava lá e pensei logo que tinha sido raptada mas não, estava aos beijos com o meu namorado. Já passaram 3 anos e ainda não a perdoei! Odeio-a !!!”(B124, rapariga, 12 anos).

Curioso é, igualmente, o facto de surgir, neste grupo, a maior incidência de relações de Amor, estando presentes relações intensas e extremadas, tanto no pólo positivo como negativo.

Realizado que foi o teste do  $\chi^2$  (16) = 61,032; p = 0,000; N = 607, tais resultados levam-nos à rejeição da hipótese da independência das variáveis e demonstram que a idade é, neste domínio, um factor diferenciador nas respostas dos sujeitos.

**Quadro 27 - Relações entre o Narrador e o Outro e Idade**

<b>Tipo de Relação</b>	<b>Idade</b>	<b>9 anos N = 209</b>	<b>12 anos N = 254</b>	<b>15 anos N = 144</b>
<b>Amizade</b>		39 (18,7%)	49 (19,3%)	32 (22,2%)
<b>Amor</b>		7 (3,3%)	10 (4,0%)	3 (2,1%)
<b>Solidariedade</b>		18 (8,6%)	17 (6,7%)	16 (11,1%)
<b>Companheirismo</b>		81 (38,8%)	58 (22,8%)	28 (19,4%)
<b>Paternalismo</b>		10 (4,8%)	28 (11,0%)	16 (11,1%)
<b>Ciúme/Rivalidade</b>		13 (6,2%)	27 (10,6%)	14 (9,7%)
<b>Raiva/Ódio</b>		12 (5,7%)	26 (10,2%)	7 (5,0%)
<b>Impossibilidade de Relação</b>		4 (1,9%)	15 (6,0%)	22 (15,3%)
<b>NR</b>		25 (12,0%)	24 (9,4%)	6 (4,1%)

Relativamente aos dados indicados no Quadro 28, pode-se verificar que a tonalidade afectiva mais em evidência nas relações entre Narrador e o Outro são o *Companheirismo* (30,2%, rapazes, e 25,1%, raparigas) e a *Amizade* (19,8%, rapazes, e 19,7%, raparigas), tanto num grupo como noutro.

*Paternalismo* (12,2%, raparigas, e 5,2%, rapazes), Amor (4,1% raparigas, e 2,4%, rapazes), *Ciúme/Rivalidade* (10,3%, raparigas, e 7,3%, rapazes) surgem em maior percentagem no grupo feminino, enquanto no grupo masculino o mesmo se passa com as relações de *Raiva/Ódio* (8%, rapazes, e 6,9%, raparigas).

No que diz respeito à *Solidariedade* (8,7%, rapazes, e 8,2%, raparigas) e à *Impossibilidade de Relação* (6,6%, rapazes, e 6,9%, raparigas) os resultados são, em ambos, muito próximos. Também aqui o resultado do teste  $\chi^2(8) = 17,523$ ;  $p = 0,025$ ;  $N = 607$ , sendo  $\leq 0,05$ , dá-nos a indicação da dependência destas variáveis relativamente ao género do sujeito.

Como exemplo de uma relação de *Solidariedade*, temos no texto:

“Eu tinha ido para a escola e o A. [Outro, com deficiência motora] persistia de ajuda e eu estava ao lado dele e ajudei-o.

No dia seguinte eu convidei o A. e mais umas colegas minhas para irmos estudar para minha casa e eu ajudei o A. a subir as escadas, a mãe dele queria ficar lá mas eu disse para ela se ir embora que eu ajudava-o.

E um dia ele já conseguiu andar” (A48, rapariga, 9 anos).

**Quadro 28 - Relações entre o Narrador e o Outro e Género**

Tipo de Relação	Género	
	Masculino N = 288	Feminino N = 319
Amizade	57 (19,8%)	63 (19,7%)
Amor	7 (2,4%)	13 (4,1%)
Solidariedade	25 (8,7%)	26 (8,2%)
Companheirismo	87 (30,2%)	80 (25,1%)
Paternalismo	15 (5,2%)	39 (12,2%)
Ciúme/Rivalidade	21 (7,3%)	33 (10,3%)
Raiva/Ódio	23 (8,0%)	22 (6,9%)
Impossibilidade de Relação	19 (6,6%)	22 (6,9%)
NR	34 (11,8%)	21 (6,6%)

Os mesmos dados, analisados agora em função da variável nível académico dos pais (Quadro 29), revelam que, nos três grupos, o *Companheirismo* e a *Amizade* são os laços afectivos predominantes na relação com o Outro. Em termos percentuais, é no grupo cujos pais possuem um nível superior de escolaridade que as relações de *Amizade* e *Solidariedade*, mas também as de *Paternalismo* e *Raiva/Ódio*, são mais elevadas.

Nos grupos pertencentes ao escalão secundário destacam-se as relações de *Ciúme/Rivalidade* (14,9%, contra 10,6%, no básico e 5,7%, no superior) e também de *Amor* (4,5%, enquanto no básico é 3,8% e no superior 0,8%).

Já relativamente à *Impossibilidade de Relação*, esta aparece mais em evidência no grupo cujos pais possuem um nível básico de escolaridade.

Realizado o teste  $\chi^2(24) = 34,830$ ;  $p = 0,071$ ;  $N = 607$  pelo que se aceita a hipótese da independência entre as variáveis.

**Quadro 29 - Relações entre o Narrador e o Outro e Nível Académico dos Pais**

Nível Académico Tipo de Relação	Básico N = 132	Secundário N = 134	Superior N = 122	NS/NR N = 219
<b>Amizade</b>	25 (18,9%)	19 (14,2%)	32 ( <b>26,2%</b> )	44 (20,1%)
<b>Amor</b>	5 (3,8%)	6 ( <b>4,5%</b> )	1 (0,8%)	8 (3,6%)
<b>Solidariedade</b>	10 (7,6%)	9 (6,7%)	14 ( <b>11,5%</b> )	18 (8,2%)
<b>Companheirismo</b>	29 (22,0%)	40 ( <b>29,9%</b> )	30 (24,6%)	68 (31,1%)
<b>Paternalismo</b>	12 (9,1%)	14 (10,4%)	14 ( <b>11,5%</b> )	14 (6,4%)
<b>Ciúme/Rivalidade</b>	14 (10,6%)	20 ( <b>14,9%</b> )	7 (5,7%)	13 (5,9%)
<b>Raiva/Ódio</b>	10 (7,6%)	7 (5,2%)	10 ( <b>8,2%</b> )	18 (8,2%)
<b>Impossibilidade de Relação</b>	12 (9,1%)	7 (5,2%)	10 ( <b>8,2%</b> )	12 (5,5%)
<b>NR</b>	15 (11,3%)	12 (9,0%)	4 (3,3%)	24 (11,0%)

### Relações de Poder entre o Narrador e o Outro

O tipo de relações dominante é de natureza *Simétrica* (30,0%), mas há, também, uma percentagem considerável, e muito próxima (26,4%), em que as mesmas são de tipo *Assimétrico*, aparecendo o Narrador como aquele que detém uma posição superior e de maior poder sobre o Outro, reflectido nas acções e protagonismo na história.

Enquanto nos grupos de 9 e 12 anos essas relações são maioritariamente de tipo *Simétrico*, no grupo de 15 anos é predominantemente *Assimétrico*. O resultado do teste  $\chi^2 (10) = 47,944$ ;  $p = 0,000$ ;  $N = 607$ , confirma a dependência das respostas dos sujeitos face à idade.

Transcreve-se, em seguida, uma narrativa que exemplifica as relações de tipo simétrico:

“Era uma vez um país onde tudo era ao contrário: os netos eram avós dos avós, eram os jornalistas que olhavam para a televisão para serem os espectadores e eram os ladrões que prendiam os polícias, que por sua vez andavam sempre a roubar e a praticar todo o tipo de crimes, o que não era bonito. Isso acontecia porque uma bruxa, tinha lançado um feitiço à população, aos animais, plantas, objectos e tudo o mais. Um dia eu e a minha avó [Outro] estávamos a dar um passeio e descobrimos que alguma coisa não estava bem. Entrámos numa gruta, encontrámos a legendária bruxa, conseguimos fazer com que ela voltasse ao normal, a ser uma velhinha simpática, puxámos sem querer uma alavanca e voltou todo o planeta ao normal” (B56, rapaz 12 anos).

É no grupo de raparigas que o tipo de relações *Assimétricas* é superior. Também aqui se verifica que as diferenças encontradas são dependentes do género,  $\chi^2 (5) = 11,222$ ;  $p = 0,047$ ;  $N = 607$ .

Pode-se observar essa *Assimetria* (em que o Outro tem o poder) na narrativa seguinte:

“Um dia eu e a minha amiga K. [Outro] vie-mos a gostar do mesmo rapaz!  
Dias mais tarde esse rapaz veio a gostar de mim e ele pediu-me em namoro e eu disse que ia pensar. Mas depois contei à minha amiga que ele me tinha pedido em namoro!  
E ela respondeu se namorares com ele eu deixo de falar contigo e eu não aceitei porque não perder a minha melhor amiga por causa de um rapaz, há muitos rapazes no Mundo!  
FIM !!!  
ISTO É UMA HISTÒRIA” (B203, rapariga, 12 anos).

Considerando o nível académico dos pais, verifica-se que, em termos percentuais, são os alunos, cujos pais têm um nível secundário e superior de estudos que, nas suas narrativas, estabelecem mais relações de tipo *Assimétrico*, quando comparadas com aquele que tem pais com habilitações ao nível do ensino básico. Em todo o caso, o resultado obtido no teste  $\chi^2 (15) = 19,445$ ;  $p = 0,194$ ;  $N = 607$ , confirma a independência das variáveis em análise.

#### **4.3.2. As Narrativas quanto à Forma**

Os elementos de análise que focamos neste âmbito estão relacionados com a estrutura da história e talvez possam parecer aspectos mais laterais do que centrais aos objectivos desta investigação. Consideramos, contudo, pertinente a sua abordagem, porque, ao fornecer-nos elementos complementares, nos oferece a possibilidade de um aprofundamento sobre as possíveis leituras do material.

#### **Tipo de História**

Tínhamos solicitado aos alunos que inventassem uma história e, de facto, em 512 (84,3%) isso aconteceu. Embora muitas sejam provavelmente “verdadeiras”, no sentido

em que relatam episódios vivenciados com a pessoa que descrevem, só 15 (2,5%) explicitaram claramente tratar-se de uma *história Real*. Em 25 dos narradores (4,1%) surge uma história de *tipo Fantástico*, por nós assim catalogada por decorrer num cenário improvável.

Quando analisados, os dados anteriores, tendo como referencial a variável idade, verifica-se que o tipo de *história Real* é predominante no grupo de 15 anos (5,6%) e o tipo de *história Fantástica* é superior no grupo de 12 anos (5,1%, contra 3,8%, nos 9 anos, e 2,8%, nos 15 anos).

Relativamente ao género, há uma maior percentagem de *histórias Reais* no grupo feminino (2,8% vs. 2,1%, nos rapazes) e de *histórias Fantásticas* no grupo masculino (4,9% vs. 3,4%, nas raparigas).

Por outro lado, é nos grupos de alunos com pais com nível de escolaridade básica (4,5%) e superior (4,9%) que encontramos mais histórias de *tipo Fantástico*, enquanto que, no grupo de nível secundário, só 2,2% o fazem.

Como exemplo de uma narrativa fantástica, transcrevemos a de um rapaz de 12 anos:

“Era uma vez um rei pequeno e muito traquinas [Outro] que vivia no seu castelo. Com as suas traquinices os empregados e todas as pessoas no castelo estavam fartas. Um dia eu cheguei ao castelo. Eu era um feiticeiro, e então fiz um feitiço ao rei: sempre que ele fizesse uma traquinice ficava imobilizado durante um dia. Então ele fez uma traquinice e ficou imobilizado durante um dia e as semanas passaram e ele já não fazia traquinices e eu fiz lhe outro feitiço que ele ficou mais alto e deixou de fazer traquinices” (B55).

### **Personagens da História: Pessoas**

A maioria das narrativas (52,7%) integra como *personagens outras que não apenas o narrador e a pessoa descrita*. Para estes valores contribui o sector feminino com 59,2% vs. 45,5% do masculino.

A percentagem dessas personagens é dominante nos três grupos etários, mas cresce em função do aumento da idade (46,4%, 9 anos; 55,1%, 12 anos; 57,6%, 15 anos), o que

poderá estar relacionado com a crescente importância do grupo de pares como essencial à acção do sujeito.

Quando considerado o nível académico dos pais, os resultados seguem a mesma tendência geral, ou seja, maior percentagem de narrativas com mais de dois personagens (53,8%, no básico, 52,2%, no secundário, e 59,0%, no superior).

### **Personagens da História: Animais**

São minoritárias as narrativas em que também surgem animais como personagens, aparecendo *animais domésticos* em 23 (3,8%), *animais selvagens* em 12 (2,0%) e *animais imaginários* em 7 (1,2%).

Os animais entram nas histórias do grupo mais jovem, quer sejam *domésticos* (8,1%), quer *selvagens* (3,8%), mas os *imaginários* entram em número equivalente no grupo de 12 anos, e em consonância com o número de histórias fantásticas produzidas por estes jovens.

As raparigas incluem mais animais *domésticos* (4,1% vs. 3,5%) nas suas histórias e os rapazes mais animais *imaginários* (1,4% vs. 0,9%), o que está de acordo com o maior número de histórias fantásticas escritas pelo grupo masculino.

Tendo em consideração o nível escolar dos pais, as percentagens mais discrepantes surgem no grupo de nível secundário relativamente aos animais *domésticos* (6,7%, contra 3,0%, no básico, e 2,5%, no superior) e no grupo de nível superior relativamente aos animais *selvagens* (2,5%; 0,0%, no básico e 0,7%, no secundário).

### **Local onde decorre(m) a(s) acção (acções)**

O local onde se realizam as acções, embora maioritariamente *Indeterminado* (24,2%), parece distribuir-se de forma muito equilibrada pelos vários cenários: *Interior* (23,4%), *Exterior* (23,1%) e *Ambos* (20,3%).

Nos mais novos, o local privilegiado para as acções descritas na narrativa é o *Exterior* (27,3%), no grupo de 12 anos, o *Interior* (24,0%), e no de 15 anos, a percentagem é igual para o *Interior* e para o *Indeterminado* (30,6%), o que poderá indicar que, para os mais velhos, é mais importante o contacto e conteúdo das acções e relações do que os espaços onde as mesmas se desenrolam.

As narrativas das raparigas ocorrem mais no *Interior* (27,9% vs. 18,4%, no grupo masculino) enquanto as dos rapazes, no *Exterior* (27,1% vs. 19,4%, no grupo feminino). Relativamente ao nível educacional dos pais, os resultados são aproximados nos três grupos, em todas as situações com percentagens que variam entre 21,2% e 27,9%. Contudo, é no grupo de nível superior que se verifica maior referência a acções que decorrem no *Exterior* (26,2% vs. 23,9%, no secundário, e 22,0%, no básico) e em local *Indeterminado* (27,9% vs. 25,0%, no básico, e 23,1%, no secundário).

### **Tempo em que se dá a história**

O tempo em que se dá a história é um *tempo Presente* (88,8%) e contemporâneo ao sujeito. De referir que, aqui, o presente não foi definido pelo tempo verbal, pois algo descrito como tendo acontecido ontem foi considerado presente, porque próximo da história actual do sujeito. Só quando as histórias recuavam a um tempo mais distante da vida do mesmo, como a sua primeira infância, ou relatavam acontecimentos passados em séculos anteriores, se considerou a história como acontecendo no *Passado*, e estas representam apenas 1,3%. As histórias que se desenrolam no *Futuro* não são mais do que 0,8%.

É no grupo de mais velhos que o tempo *Passado* é maioritário (com 2,1%), talvez reflexo duma maior história de vida. Já quanto ao tempo *Futuro*, é no grupo de 12 anos que ele mais se manifesta (com 1,2%), o que é consonante com as histórias fantásticas e aventuras relatadas.

No grupo das raparigas, o *Passado* (1,6% vs. 1,0%, no grupo masculino) e o *Futuro* (0,9% vs. 0,7%) emergem em maior percentagem, mas ainda assim muito aproximada da dos rapazes.

Considerando a variável nível académico dos pais, os dados são igualmente próximos nos três grupos, com predominância para o tempo *Presente* (86,4%, no básico, 90,3%, no secundário, e 95,9%, no superior), ainda que a referência ao *Passado* não entre nas narrativas dos que têm pais com nível escolar superior e o tempo *Futuro* esteja ausente nas do grupo cujos pais possuem estudos ao nível secundário.

### **Ambiente da História**

Embora a maioria das narrativas evidencie passar-se num ambiente *Protector* (38,7%), é de salientar que, em percentagem aproximada, também temos narrativas cujo clima é *Ameaçador* (33,9%) e, para 18,3%, é *Neutro*.

Nos mais jovens, o ambiente da história predominante é o *Protector* (58,4% vs. 31,1%, nos 12 anos, e 23,6%, nos 15 anos), enquanto nos grupos de 12 e 15 anos é o *Ameaçador* aquele que sobressai (38,2% e 50%, respectivamente, e 17,7%, nos 9 anos).

O resultado obtido no teste  $\chi^2(6) = 74,489$ ;  $p = 0,000$ ;  $N = 607$ , permite-nos afirmar que o ambiente da história que construíram está dependente da idade, o que poderá estar relacionado com uma certa perda de inocência e maior confronto com a realidade nos mais velhos, como o ilustra a seguinte narrativa:

“A meio do nono ano de escolaridade pairava um ambiente de criminalidade e distúrbios à volta da escola que eu e ele [Outro] frequentávamos, onde jovens estranhos à escola, um grupo de rapazes delinquentes cujos pais são traficantes. Que armavam distúrbios entre o nosso grupo, que fazia o percurso escola–casa e um membro do “gang” se dirigiu a ele e sem mais nem menos lhe pregou uma “chapada”, sem resposta. No dia seguinte um rapaz de 16 anos armado com uma arma branca (faca) lhe deu 3 facadas que puseram a sua vida em risco, foi imediatamente operado no hospital de Beja onde permaneceu durante dias, toda a turma, professores e amigos não se fartaram de o visitar e apoiar, desde aí passou a ser uma imagem de coragem e força de viver. (baseado em acontecimentos reais)” (C52, rapaz de 15anos).

Para a maioria dos rapazes, é o ambiente *Ameaçador* que domina (35,4% vs. 32,4%), enquanto para as raparigas é o de tipo *Protector* (43,3% vs. 33,7%). Também neste caso se verifica que as respostas são dependentes do género, uma vez que o resultado do teste  $\chi^2 (3) = 8,694$ ;  $p = 0,034$ ;  $N = 607$ , levou à rejeição de  $H_0$ , que definia a independência das variáveis.

Em relação ao nível académico dos pais, o ambiente *Protector* é o mais evidenciado pelo grupo pertencente ao nível secundário (41,0% vs. 35,6%, no básico, e 35,2%, no superior) e o clima *Ameaçador* surge em destaque no escalão superior (41,8% vs. 35,8%, no secundário, e 31,8%, no básico).

Mas, também aqui, tais diferenças não se mostraram significativas, uma vez que o resultado do teste  $\chi^2 (9) = 13,054$ ;  $p = 0,160$ ;  $N = 607$ , não confirmou a dependência entre as variáveis em estudo.

### **Final da História**

Relativamente ao Final da História, este é maioritariamente *Feliz* (35,1%), mas uma grande percentagem das narrativas são abertas (*Sem final*, 25,4%). Aparecem, em seguida, o final de tipo *Moral*, com 7,4%, e o *Infeliz/Triste*, com 4,9%. Todos os outros tipos de final apresentam percentagens  $\leq 4\%$ .

Como exemplo de um final *Feliz*, apesar dos conflitos entre o Narrador e o Outro, temos:

“Era uma vez o D. [Narrador] que era muito amigo do V. [Outro]. Certo dia o D. encontrou a namorada aos beijos com o V., nesse dia o D. deixou-lhe de falar para sempre. Passado uns tempos o D. arranhou outra vez outra namorada. Dias depois encontrou o V. aos beijos a sua nova namorada, aí eles começaram à porrada e foram os dois direitos para o hospital. Anos depois fizeram as pazes e foram os dois juntos ver a bola e viveram felizes para sempre” (B110, rapaz, 12 anos).

No que diz respeito à idade, sendo dominante o final *Feliz* (37,3%, no grupo de 9 anos, 34,6%, no de 12 anos, e 32,6%, no de 15 anos), é, contudo, no grupo de 15 anos que o

*Infeliz/Triste* obtém a maior percentagem (11,8%, contra 1,9%, aos 9 anos e 3,5%, aos 12 anos), bem como o *Moral* (13,2%, contra 9,1%, aos 12 anos, e 1,4%, aos 9 anos).

Relativamente a outros finais, os mais novos superam os mais velhos nos tipos: *Despedida* (5,3% vs. 1,2%, nos 12 anos, e 0,7%, nos 15 anos) e *Retorno a casa* (6,2% vs. 3,5%, nos de 15 anos, e 2,4%, nos de 12 anos) e também *Sem final* (28,2% vs. 26,0%, nos 12 anos, e 20,1%, nos 15 anos).

Já os finais que põem em evidência o *Castigo* (5,1%, 12 anos, 4,9% , 15 anos, e 1,4%, 9 anos) e a *Vingança* (4,7%, 12 anos, 2,9%, 9 anos, e 2,8%, 15 anos) surgem, com maior destaque, no grupo de 12 anos e o que traduz uma *Fuga* (de pessoas ou situações) aparece nas histórias dos mais velhos (3,5%, 15 anos, 3,1%, 12 anos, e 1,9%, 9 anos).

O resultado do teste efectuado confirmou a dependência entre a idade e o tipo de final das histórias escritas pelos sujeitos,  $\chi^2(20) = 68,806$ ;  $p = 0,000$ ;  $N = 607$ .

Como exemplo de uma história, cujo final classificámos como *Moral* (porque traduz um dado ensinamento) temos a seguinte:

“Esta história aconteceu-me o Ano passado. Eu andava com uns problemas e não me conseguia concentrar nas aulas e só queria estar sozinha em casa, então essa pessoa [Outro] combinou ir lanchar comigo para falar-mos. Falei muito com essa pessoa a tarde toda, desabafei todo ... e ela parecia uma boa amiga e dava-me conselhos e eu segui os conselhos. Até que um dia um amigo me mandou uma mensagem a dizer que tinha tado com essa pessoa e ela disse mal de mim ...mas depois deste meu amigo me dizer disseram-me muitas pessoas, então a partir daí eu tenho muito cuidado em quem confio” (C9, rapariga, 15 anos).

No grupo de raparigas surge uma maior percentagem de narrativas com final *Feliz* (37,0% vs. 33,0%, nos rapazes), *Moral* (9,4% vs. 5,2%, nos rapazes), *Infeliz/Triste* (7,2% vs. 2,4%, nos rapazes) e *Castigo* (4,4% vs. 3,1%, nos rapazes), enquanto no grupo de rapazes emerge em maior percentagem um final *Trágico* (2,8% vs. 0,3%, nas raparigas) e de *vingança* (5,6% vs. 1,9%, nas raparigas).

No que diz respeito a outros tipos, as diferenças, ainda que menos marcantes, foram as seguintes: *Despedida* (2,5%, raparigas vs. 2,4%, rapazes), *Retorno a casa* (4,5%,

rapazes vs. 3,4%, raparigas), *Fuga* (3,4%, raparigas vs. 2,1%, rapazes), *Sem final* (27,1%, rapazes vs. 23,8%, raparigas).

O resultado do teste  $\chi^2 (10) = 30,392$ ;  $p = 0,001$ ;  $N = 607$ , confirmou igualmente a dependência relativamente ao género do indivíduo.

Para ilustrar um tipo de final *Trágico* apresentamos a história de um rapaz de 12 anos:

“O comandante da equipa Milagro, H. [Narrador] e o comandante do Rimtech G. R. formaram uma aliança para caçar a Neuropa. A comandante da Neuropa, T. [Outro] queria-nos vencer. Ela atacou a cidade Rimtechiana e o comandante G. pediu ajuda ao comandante H.

Ela tinha 15 robots (rôbos) e 25 tanks. Mas comandante H. e G. uniram-se e juntos tinham 45 robots e 60 tanks. Ela levou a sova. O comandante H. e G. meteram-se nas masmorras e lá morreu, Atada à parede. Hoje em dia o espírito dela vagueia Beja” (B63).

Quando se tem em consideração o nível académico dos pais, parece importante sublinhar algumas diferenças, embora o resultado do teste para os finais de maior frequência, como *Moral*, *Feliz*, *Infeliz/Triste*, *Castigo* e *Vingança*,  $\chi^2 (12) = 19,064$ ;  $p = 0,087$ ;  $N = 333$ , confirmem a independência entre estas variáveis.

Assim, é no grupo, cujos pais têm um nível escolar básico que as histórias acabam com um final *Feliz* (70,4% vs. 64,9%, no secundário, e 53,8%, no superior) ou *Castigo* (8,5% básico, 5,4%, no secundário, e 3,8%, no superior), notando-se um decréscimo à medida que se sobe no escalão académico. Já com os finais de tipo *Moral* (17,5% no superior, 12,2%, no secundário, e 11,3%, no básico) e *Vingança* (12,5%, no superior, 5,6%, no básico, e 2,7%, no secundário) é no grupo pertencente ao nível superior que assume maior expressão. Também o final *Infeliz/Triste* (14,9%, no secundário, 12,5%, no superior, e 4,2%, no básico) surge com maior frequência nas narrativas dos que se enquadram nos níveis superiores.

## **Em síntese**

### **O Conteúdo das Narrativas**

#### **Papel do Outro**

A análise das narrativas quanto ao *conteúdo* revelou que o *papel* atribuído ao Outro é *maioritariamente positivo*, o que corresponde a uma descrição do Outro também ela globalmente positiva.

A idade do sujeito é um factor diferenciador, sendo o *papel principal positivo* predominante nos grupos de 9 e 12 anos e o *papel negativo* (principal e secundário) superior nos grupos etários de 12 e 15 anos. Também o género faz a diferença e as raparigas superam os rapazes na atribuição de papéis negativos.

É no grupo, cujos pais possuem nível superior de estudos, que o papel secundário negativo está em evidência, mas o mesmo também é verdade para o papel principal positivo. O principal negativo surge mais destacado nas histórias daqueles que pertencem ao grupo escolar básico.

#### **Comportamentos do Outro**

Relativamente aos Comportamentos do Outro, eles são predominantemente os de *Fruição*, em sintonia com um papel positivo em que se evidenciam situações lúdicas, de gratificação mútua. Em todo o caso, este tipo de comportamentos diminui com a idade, na medida em que aumentam os comportamentos de *Rebeldia* e *Ajuda*, a que não será alheia uma maior necessidade de afirmação pessoal e um maior confronto com a envolvente social.

Se, entre o grupo de 9 e 12 anos, as diferenças encontradas confirmam a independência relativamente à idade, já o mesmo não acontece quando comparados os grupos de 9 e 15

anos, nos comportamentos de *Fruição* (em destaque no grupo de 9 anos), *Ajuda*, *Rebeldia* e *Violência* (todos mais enfatizados pelos jovens de 15 anos), ou os grupos de 12 e 15 anos, nos comportamentos de *Ajuda* (mais evidente neste último) e *Fruição* (percentagem superior no grupo de 12 anos).

Em ambos os géneros, os comportamentos de *Fruição* são dominantes, mas é nos rapazes que encontramos mais comportamentos de *Competição*, *Valentia* e *Violência*, mas também *Fragilidade*, e, nas raparigas, os de *Rebeldia*. Confirmou-se a dependência face ao género nos comportamentos de *Rebeldia* e *Violência* e nos de *Ajuda* e *Fruição*.

Quanto ao nível académico dos pais, não se verificou haver qualquer dependência para as situações analisadas, mas salientam-se uma maior evidência dos comportamentos de *Fruição*, *Fragilidade* e *Violência* no grupo de crianças e jovens com pais com habilitações escolares de nível básico. Os que se situam no escalão secundário realçam, por seu lado, os comportamentos de *Ajuda* e *Competição*, enquanto os de nível superior o fazem relativamente aos comportamentos de *Valentia* e *Rebeldia*.

### **Comportamentos do Narrador**

Porque as narrativas põem em evidência as interacções com o Outro, verifica-se também que os comportamentos dominantes do Narrador são igualmente os de *Fruição*, em reciprocidade com os do Outro. Em segundo lugar aparecem os de *Censura*, que se afiguram como proporcionais aos comportamentos de *Rebeldia* manifestados pelo Outro e que são maioritários no grupo etário mais velho.

Os comportamentos de *Violência*, que o Narrador exhibe, são percentualmente superiores no grupo de 12 anos. Verificou-se que em alguns dos comportamentos, como os de *Impotência* (percentagem superior nos mais velhos) e *Violência* (superior no grupo de 12 anos) e também nos de *Ajuda* e *Fruição* se confirmou a dependência quando

confrontados os grupos de 12 e 15 anos e também entre os grupos de 9 e 15 anos nos comportamentos de *Ajuda*, *Censura* e *Impotência*, com maior incidência nos mais velhos, e *Fruição*, *Competição* e *Violência*, nos mais novos.

Quanto ao género, observa-se que, nas narrativas dos rapazes, são mais frequentes os comportamentos de *Competição*, *Violência*, *Valentia* e *Rebeldia* e, nas raparigas, os de *Fruição*, *Censura*, *Fragilidade* e *Impotência*. As diferenças revelaram-se significativas e confirmaram a dependência entre as variáveis Comportamento do Narrador e género.

No que se refere ao Comportamento do Narrador e à variável nível académico dos pais dos sujeitos, em todas as situações analisadas se verificou a sua independência. Em todo o caso, apuraram-se algumas diferenças, tais como: é no grupo com nível superior de estudos que estão mais em foco os comportamentos de *Ajuda*, *Valentia*, *Censura* e *Violência*, no grupo secundário destacam-se os comportamentos de *Fruição*, *Gentileza*, *Competição*, *Fragilidade* e *Impotência* e no grupo básico, os comportamentos de *Rebeldia*.

### **Relações com o Outro**

A tonalidade afectiva dominante nas relações entre o Narrador e o Outro é o *Companheirismo*, seguido da *Amizade*, *Paternalismo* e *Ciúme/Rivalidade*. A idade faz a diferença e se o *Companheirismo* é destacado no grupo de 9 anos, a *Raiva/Ódio* e *Ciúme/Rivalidade* são-no no grupo de 12 anos e a *Impossibilidade de Relação*, no de 15 anos.

Encontramos nas raparigas, com maior incidência, as relações de tipo *Paternalismo*, *Amor* e *Ciúme/Rivalidade*, e nos rapazes, a *Raiva/Ódio* e o *Companheirismo*. Tanto relativamente à idade como ao género se confirmou a dependência das variáveis. Já quanto ao nível académico dos pais se evidencia a independência das mesmas, mas é no

nível superior que se encontram com maior frequência as relações de *Amizade*, *Solidariedade*, *Paternalismo* e *Raiva/Ódio*, enquanto no secundário temos o *Companheirismo*, *Amor* e *Ciúme/Rivalidade* e, no básico, a *Impossibilidade de Relação*. Quanto às *relações de poder* entre o Narrador e o Outro, as narrativas dos mais novos (9 e 12 anos) enfatizam predominantemente as *Simétricas* e o grupo de 15 anos, bem como o grupo feminino, as *Assimétricas*, sendo que em ambos os casos (relação com idade e género) as diferenças encontradas são estatisticamente significativas.

Por outro lado, as respostas dos sujeitos não se revelaram dependentes do nível académico dos pais, mas, quando comparados os grupos, é nas narrativas das crianças e jovens, cujos pais se situam nos níveis escolares secundário e superior, que as relações *Assimétricas* aparecem em maior percentagem.

### **As Narrativas quanto à Forma**

A estrutura das narrativas evidenciou que o tipo de *história Fantástica* foi mais frequente no grupo masculino, no grupo de 12 anos e, também, nos grupos cujos pais possuem estudos ao nível superior e básico.

A maioria das histórias integra *outros personagens para além do Narrador e do Outro*, sendo superior nos grupos mais velhos e no grupo feminino, bem como no grupo pertencente ao escalão académico mais elevado.

Numa pequena percentagem das narrativas, encontram-se igualmente *animais* (domésticos, 3,8%, selvagens, 2,0% e, imaginários, 1,2%) como personagens, com maior incidência nos textos dos mais novos, embora os *imaginários* se destaquem no grupo de 12 anos.

Os animais *domésticos* assumem um maior realce nos textos daqueles que têm pais com nível acadêmico secundário e os animais *selvagens* entre os que os pais pertencem ao superior.

O *local* onde decorrem as ações descritas distribuem-se pelo *Interior* (casa, escola, castelo), *Exterior* (jardim, campo, rua) ou em *Ambos*, sendo o *Exterior* o lugar por excelência dos mais novos, dos rapazes e também daqueles cujos pais possuem um nível superior de estudos.

É o *tempo Presente* aquele que predomina nas narrativas. Estas desenvolvem-se na sua maioria num *ambiente Protector*, que dá progressivamente lugar a um tipo *Ameaçador* à medida que a idade aumenta, tendo-se confirmado a dependência face à idade, bem como relativamente ao género (no grupo das raparigas domina o clima protector, enquanto nos rapazes o ameaçador).

No que diz respeito a esta questão, as diferenças entre crianças e jovens com pais dos diversos níveis de escolaridade não se revelaram significativas, confirmando assim a independência. Contudo, enquanto o ambiente *Protector* surge maioritariamente no grupo de nível secundário, o *Ameaçador* tem maior incidência no nível superior.

As histórias, ficcionadas ou não, terminam na sua maioria com um final *Feliz*, com maior relevância no grupo mais jovem e no grupo feminino. É também neste grupo que se destacam os finais de tipo *Moral*, *Infeliz/Triste* e *Castigo*, enquanto as histórias dos elementos masculinos terminam com maior frequência de forma *Trágica* e em *Vingança*.

As diferenças encontradas em relação ao género e idade foram consideradas estatisticamente significativas, não se passando o mesmo no que diz respeito à variável nível académico dos pais. Em todo o caso, realça-se que os finais de tipo *Moral* e *Vingança* são maioritários no grupo cujos pais têm um nível superior de estudos,

enquanto, nos que se situam no nível básico de estudos, os finais *Feliz* e *Castigo* superaram em percentagem os dos outros grupos e o de tipo *Infeliz/Triste* é dominante nos de estudos de nível secundário.

#### 4.4. Entrevistas

##### 4.4.1. Descrição do Outro: As Características Distintivas

Às entrevistas compareceram 85 crianças (32 de 10 anos, 30 de 13 anos e, 23 de 16 anos), conforme atrás já mencionámos.

Relativamente à pessoa que descreveram em resposta à questão “*Quando pensas em alguém muito diferente de ti, em que tipo de pessoa pensas?*”, a maioria (55 em 85) fê-lo no geral e 23 pensaram numa pessoa em particular. Dos que falaram no geral, 32 admitiram que conheciam de perto alguém correspondente à descrição feita.

Não responderam a esta 1ª questão, 4 sujeitos do grupo de 10 anos e 3 do grupo de 13 anos, afirmando que não se lembravam ou nunca tinham pensado nisso.

As características diferenciadoras, apontadas pelos sujeitos, estão sistematizadas no quadro que se segue (Quadro 30), onde se pode ver que, em primeiro lugar, aparecem os aspectos associados ao *Comportamento* (34,1%), seguindo-se as *Competências* (32,9%) e os *Atributos Físicos* com 24,7%.

**Quadro 30 - Descrição do Outro: resultados gerais na entrevista**

<b>Categorias</b>	<b>Nº de sujeitos</b>	<b>% N = 85</b>
<b>Atributos físicos</b>	21	<b>24,7</b>
<b>Comportamento</b>	29	<b>34,1</b>
<b>Competências</b>	28	<b>32,9</b>
<b>Gostos e Interesses</b>	8	9,4
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>	12	14,1
<b>Deficiência</b>	7	8,2
<b>Sexualidade</b>	1	1,2

As sub-categorias a que a seguir fazemos referência dizem respeito às citadas em maior número pelos sujeitos.

Assim, os *Atributos Físicos* mais mencionados foram os relativos à *Estrutura do Corpo* (14,1%) e *Cor da Pele* (12,9%), contra 3,5% dos *Aspectos Faciais* (numa situação inversa ao que aconteceu na descrição escrita). No *Comportamento*, tiveram lugar de destaque os referentes ao *Comportamento Inadequado* (21,2%), enquanto que o *Adequado* foi de 14,1%. As *Competências Sociais* foram as que obtiveram maior número de respostas, com 20,0% para as consideradas *inibidoras* da interação social, enquanto as *facilitadoras* dessa mesma interação representam 7,1% das respostas (na descrição escrita foram as competências *facilitadoras* da interação que assumiram maior relevância, numa proporção, relativamente às *inibidoras*, inversa da que aconteceu nas respostas orais). Na categoria *Gostos e Interesses*, as referências vão maioritariamente para *Vestuário/Acessórios* (4,7%) e *Actividades Lúdicas e de Lazer* (3,5%). Quanto aos *Aspectos Sócio-Culturais*, a menção à *Etnia* e *Condições Económicas* recolhem a mesma percentagem de opiniões (4,7%), sobrepondo-se às outras sub-categorias, enquanto nas descrições escritas foi a *Origem/Naturalidade* que teve maior expressão do que a *Etnia*.

Relativamente ao grupo etário (Quadro 31), verifica-se, que em termos percentuais e no que se refere aos *Atributos Físicos*, eles são predominantes nas descrições do grupo mais novo e vão diminuindo à medida que se progride na idade (31,3%, 10 anos, 26,7%, 13 anos e, 13,0%, 16 anos), inversamente ao que sucede para os aspectos ligados ao *Comportamento* (47,8%, 16 anos, 36,7%, 13 anos e, 21,9%, 10 anos) e *Competências* (43,5%, 16 anos, 43,3%, 13 anos e, 15,6%, 10 anos).

Estes resultados apresentam um padrão idêntico ao identificado nas respostas escritas (recolhidas um ano antes), embora, agora, nem todas as diferenças se tenham mostrado estatisticamente significativas.

No que se refere à relação da categoria *Atributos Físicos* e idade do sujeito, o resultado ao teste  $\chi^2 (2) = 2,480$ ;  $p = 0,289$ ;  $N = 85$ , sendo  $\geq 0,05$ , permite aceitar a independência destas variáveis, sucedendo o mesmo em relação ao *Comportamento*,  $\chi^2 (2) = 4,143$ ;  $p = 0,126$ ;  $N = 85$ .

Já no que diz respeito à descrição do Outro pelas suas *Competências*, o resultado do teste  $\chi^2 (2) = 6,966$ ;  $p = 0,031$ ;  $N = 85$ , confirma a dependência entre as respostas dos sujeitos e a idade.

É possível que as discrepâncias (menos diferenças significativas) entre as respostas dadas com um ano de intervalo se devam ao facto dos sujeitos estarem mais velhos e isso tenha contribuído para um olhar mais amadurecido sobre o Outro. Por outro lado, no interior de algumas categorias foram outras as sub-categorias que emergiram e que tornam, qualitativamente diferenciadas, essas diferenças quantitativas.

Mas também se afigura como provável que o tipo de instrumento utilizado, bem como a dimensão da amostra, e conseqüente redução do número de indicadores nas diversas categorias, tenham conduzido às diferenças apuradas.

**Quadro 31 – Entrevista: Descrição do Outro e Idade**

<b>Categorias</b>	<b>Idade</b>	<b>10 anos N = 32</b>	<b>13 anos N = 30</b>	<b>16 anos N = 23</b>
<b>Atributos Físicos</b>		10 <b>(31,3%)</b>	8 (26,7%)	3 (13,0%)
<b>Comportamento</b>		7 (21,9%)	11 (36,7%)	11 <b>(47,8%)</b>
<b>Competências</b>		5 (15,6%)	13 (43,3%)	10 <b>(43,5%)</b>
<b>Gostos e Interesses</b>		3 (9,4%)	1 (3,3%)	4 <b>(17,4%)</b>
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>		5 <b>(15,6%)</b>	4 (13,3%)	3 (13,0%)
<b>Deficiência</b>		6 <b>(18,8%)</b>	1 (3,3%)	0 (0,0%)
<b>Sexualidade</b>		0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 <b>(4,3%)</b>

Relativamente às categorias *Gostos e Interesses* e *Sexualidade*, surgem em maior percentagem nos mais velhos, sendo que a última é apenas citada por um jovem de 16 anos. Já no que diz respeito às categorias *Aspectos Sócio-Culturais* e *Deficiência*, estão em evidência nas descrições dos mais novos.

Foi necessário realizar o Teste de Fisher. Assim, comparámos os três grupos etários dois a dois e obtivemos os seguintes resultados para a categoria *Gostos e Interesses* na relação com os grupos de 10 e 13 anos, Fisher  $p = 0,613$ ;  $N = 62$ , com os de 10 e 16 anos, Fisher  $p = 0,435$ ;  $N = 55$  e com os de 13 e 16 anos, Fisher  $p = 0,154$ ;  $N = 53$ .

Relativamente à *Sexualidade*, quando relacionada com os níveis etários de 10 e 16 anos, observámos que Fisher  $p = 0,418$ ;  $N = 55$  e com os de 13 e 16 anos, Fisher  $p = 0,434$ ;  $N = 53$ . Já no que se refere à categoria *Aspectos Sócio-Culturais* com os grupos de 10 e 13 anos, temos Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 62$ , com os de 10 e 16 anos, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 55$  e com os de 13 e 16 anos, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 53$ . Quando consideramos a categoria *Deficiência* e os grupos de 10 e 13 anos, os resultados foram Fisher  $p = 0,105$ ;  $N = 62$ , com os de 13 e 16 anos, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 53$ .

Em todas estas situações se verificou que os valores do teste foram superiores a 0,05, aceitando-se, por conseguinte, a independência destas variáveis relativamente à idade dos sujeitos. A única excepção surgiu quando comparámos os grupos etários de 10 e 16 anos e a categoria *Deficiência*. Aqui, o resultado do teste de Fisher  $p = 0,035$ ;  $N = 55$ , colocou em evidência a dependência entre as variáveis, o que seria de esperar, uma vez que os mais velhos não referiram este aspecto.

É, pois, no grupo dos mais novos que há uma maior referência ao Outro como alguém com deficiência (18,8%, nos 10 anos, e 3,3%, nos 13 anos). Provavelmente isto deve-se ao facto de ser nos níveis mais baixos de escolaridade que as crianças com deficiência e NEE (Necessidades Educativas Especiais) estão mais presentes, e portanto mais visíveis, ou, então, porque para os mais velhos há agora questões mais importantes que se relacionam com outras dimensões relativas ao funcionamento pessoal, passando o que é exterior e aparente para segundo plano.

Em comparação com os dados relativos à descrição escrita feita um ano antes, apenas se mantém o facto de serem os mais velhos a falarem da *Sexualidade* como elemento distintivo e os mais novos a focarem os *Aspectos Sócio-Culturais*. No que se refere às categorias *Gostos e Interesses* e *Deficiência*, a situação inverteu-se e se a primeira tinha dominado o discurso escrito dos mais novos, é agora mais enfatizada pelos mais velhos, acontecendo precisamente o oposto com a última categoria referida.

Atendendo ao género na relação com as categorias utilizadas para a descrição do Outro como diferente, e que apresentamos no Quadro 32, verificamos que em termos percentuais há diferenças na forma como rapazes e raparigas descrevem o Outro. Os elementos masculinos colocaram em destaque os *Atributos Físicos*,  $\chi^2 (1) = 2,481$ ;  $p = 0,115$ ;  $N = 85$ , *Competências*,  $\chi^2 (1) = 1,339$ ;  $p = 0,247$ ;  $N = 85$ , *Gostos e Interesses*, Fisher  $p = 0,268$ ;  $N = 85$  e *Sexualidade*, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 85$ , enquanto os do sexo

feminino enfatizaram as questões ligadas ao *Comportamento*,  $\chi^2 (1) = 0,848$ ;  $p = 0,357$ ;  $N = 85$ , *Aspectos Sócio-Culturais*,  $\chi^2 (1) = 1,901$ ;  $p = 0,168$ ;  $N = 85$  e *Deficiência*, Fisher  $p = 0,707$ ;  $N = 85$ .

Em todo o caso, os resultados obtidos no teste do  $\chi^2$  e no teste de Fisher (em todas as situações  $\geq 0,05$ ) revelam uma independência das respostas dos sujeitos relativamente ao género.

Comparando com as respostas escritas, também se verificam diferenças, uma vez que as raparigas tinham então superado os rapazes na valorização das *Competências*, onde se tinha observado haver dependência. É preciso, contudo, lembrar que as competências sociais aqui mencionadas são as *inibidoras* da interacção, enquanto um ano antes, tinham sido as *facilitadoras*.

Por outro lado, os rapazes tinham, na descrição escrita, feito maior referência a indicadores no âmbito da categoria *Deficiência*.

**Quadro 32 – Entrevista: Descrição do Outro e Género**

<b>Categorias</b>	<b>Género</b>	
	<b>Masculino N = 44</b>	<b>Feminino N = 41</b>
<b>Atributos Físicos</b>	14 (31,8%)	7 (17,1%)
<b>Comportamento</b>	13 (29,5%)	16 (39,0%)
<b>Competências</b>	17 (38,6%)	11 (26,8%)
<b>Gostos e Interesses</b>	6 (13,6%)	2 (4,9%)
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>	4 (9,1%)	8 (19,5%)
<b>Deficiência</b>	3 (6,8%)	4 (9,8%)
<b>Sexualidade</b>	1 (2,3%)	0 (0,0%)

Ao analisarmos os mesmos dados relacionando-os com a variável nível académico dos pais (Quadro 33), verifica-se que, no grupo pertencente ao escalão básico, são evocados

mais indicadores no domínio dos *Atributos Físicos* ( $\chi^2 (3) = 7,065$ ;  $p = 0,070$ ;  $N = 85$ ), enquanto que os situados no secundário realçam as *Competências* ( $\chi^2 (3) = 2,986$ ;  $p = 0,394$ ;  $N = 85$ ), *Deficiência e Sexualidade* e é no grupo, cujos pais possuem um nível superior de estudos, que estão em evidência o *Comportamento* ( $\chi^2 (3) = 3,454$ ;  $p = 0,327$ ;  $N = 85$ ), *Gostos e Interesses* e *Aspectos Sócio-Culturais*.

Foi necessário aplicar o teste de Fisher para perceber a relação entre o nível académico dos pais e as categorias *Gostos e Interesses*, *Aspectos Sócio-Culturais*, *Sexualidade e Deficiência*. Assim, para a categoria *Deficiência* os resultados foram entre o nível *básico* e *secundário*, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 48$ , entre o nível *básico* e *superior*, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 44$ , entre o nível *secundário* e *superior*, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 50$ . Para a categoria *Sexualidade*, entre o nível *básico* e *secundário*, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 48$ , e entre o nível *secundário* e *superior*, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 50$ . Já na categoria *Aspectos Sócio-Culturais* e entre o nível *básico* e *secundário*, os resultados foram Fisher  $p = 0,383$ ;  $N = 48$ , entre o nível *básico* e *superior*, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 44$  e entre o nível *secundário* e *superior*, Fisher  $p = 0,225$ ;  $N = 50$ . No que diz respeito à categoria *Gostos e Interesses* e entre o nível *básico* e *secundário*, os resultados foram, Fisher  $p = 0,438$ ;  $N = 48$ , e entre o nível *básico* e *superior*, Fisher  $p = 0,188$ ;  $N = 44$ .

Em todas estas combinações, os resultados dos testes foram superiores a 0,05, revelando haver uma independência entre as variáveis em análise. A única exceção é a que surge quando, relativamente à categoria *Gostos e Interesses*, comparamos o grupo cujos pais possuem um nível de estudos *secundário* com os que possuem nível *superior*, uma vez que, no primeiro, ninguém fez referência a indicadores desta categoria e o resultado do teste de Fisher  $p = 0,016$ ;  $N = 50$ , confirma haver dependência entre as variáveis, mantendo-se o mesmo padrão encontrado nas descrições escritas elaboradas no ano anterior.

**Quadro 33 - Entrevista: Descrição do Outro e Nível Acadêmico dos Pais**

Nível Acadêmico	Básico N = 21		Secundário N = 27		Superior N = 23		NS/NR N = 14	
<b>Categorias</b>								
<b>Atributos Físicos</b>	6	<b>(28,6%)</b>	4	(14,8%)	4	(17,4%)	7	(50,0%)
<b>Comportamento</b>	7	(33,3%)	10	(37,0%)	10	<b>(43,5%)</b>	2	(14,3%)
<b>Competências</b>	7	(33,3%)	11	<b>(40,7%)</b>	8	(34,8%)	2	(14,3%)
<b>Gostos e Interesses</b>	1	(4,8%)	0	(0,0%)	5	<b>(21,7%)</b>	2	(14,3%)
<b>Aspectos Sócio - Culturais</b>	4	(19,0%)	2	(7,4%)	5	<b>(21,7%)</b>	1	(7,1%)
<b>Deficiência</b>	1	(4,8%)	2	<b>(7,4%)</b>	1	(4,3%)	3	(21,4%)
<b>Sexualidade</b>	0	(0,0%)	1	<b>(3,7%)</b>	0	(0,0%)	0	(0,0%)

#### 4.4.2. O Outro no Discurso Escrito e Oral dos Sujeitos Entrevistados

Conforme indicámos anteriormente, as respostas à primeira tarefa escrita e à primeira questão colocada na entrevista, respeitantes à **Descrição do Outro** tido como **Diferente**, foram analisadas com base numa mesma grelha. Embora tivéssemos utilizado instrumentos diferentes e aplicado os mesmos com um ano de intervalo, considerámos que seria interessante comparar os resultados obtidos na resposta escrita e na resposta oral (entrevista) dada pelos 85 entrevistados, pois, no capítulo anterior, a comparação foi baseada nos dados obtidos junto da amostra total de 607 indivíduos.

Os resultados globais (intra os 85 sujeitos) são apresentados no quadro que se segue (Quadro 34) e nele estão indicados o número e percentagem de sujeitos que fez referência a indicadores dentro de cada categoria, tanto na resposta escrita como na oral. Verificamos que, em ambas as situações, o Outro é descrito pelas características *Comportamentais*, *Competências* e *Atributos Físicos*, embora estes últimos assumam uma ordem inversa. A referência aos *Gostos e Interesses* do Outro diminui

substancialmente na entrevista, aumentando, por outro lado, a indicação de factores relacionados com os *Aspectos Sócio-Culturais* e com a *Deficiência*.

**Quadro 34 - Descrição do Outro: comparação de resultados no mesmo grupo**

<b>Categorias</b>	<b>Resposta Escrita</b> Nº Sujeitos e % (N = 85)		<b>Resposta Oral</b> Nº Sujeitos e % (N = 85)	
<b>Atributos Físicos</b>	49	<b>(57,6%)</b>	21	<b>(24,7%)</b>
<b>Comportamento</b>	55	<b>(64,7%)</b>	29	<b>(34,1%)</b>
<b>Competências</b>	37	<b>(43,5%)</b>	28	<b>(32,9%)</b>
<b>Gostos e Interesses</b>	17	(20,0%)	8	(9,4%)
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>	3	(3,5%)	12	(14,1%)
<b>Sexualidade</b>	0	(0,0%)	1	(1,2%)
<b>Deficiência</b>	1	(1,2%)	7	(8,2%)

Ao analisarmos cada categoria por si, em função da idade, género e habilitações académicas dos pais, verifica-se que, relativamente à descrição do Outro pelos seus *Atributos Físicos* e idade (Quadro 35), o teste do  $\chi^2$  para a resposta escrita ( $\chi^2$  (2) = 1,345; p = 0,510; N = 85) e para a resposta oral ( $\chi^2$  (2) = 2,480; p = 0,289; N = 85), ambos  $\geq 0,05$ , leva-nos a aceitar a hipótese da independência das variáveis, não sendo as diferenças obtidas estatisticamente significativas.

Em todo o caso, parece-nos interessante realçar que a referência a indicadores desta categoria diminuiu consideravelmente na entrevista, embora se verifique a mesma tendência de redução à medida que a idade aumenta.

**Quadro 35 - Atributos Físicos e Idade**

<b>Idade</b>	<b>Resposta Escrita</b> Nº Sujeitos e %		<b>Resposta Oral</b> Nº Sujeitos e %	
<b>9/10 anos</b>	(N = 32)	21 <b>(65,6%)</b>	10	<b>(31,3%)</b>
<b>12/13 anos</b>	(N = 30)	16 (53,3%)	8	(26,7%)
<b>15/16 anos</b>	(N = 23)	12 (52,2%)	3	(13,0%)

Ao compararmos as respostas, tendo em atenção o género (Quadro 36), constata-se que, em números absolutos, os valores são mais aproximados na resposta à questão escrita do que à oral, em que os rapazes são os que mais mencionam estes aspectos. Contudo, realizado o teste do  $\chi^2$ , obtivemos para a resposta escrita  $\chi^2 (1) = 0,078$ ;  $p = 0,780$ ;  $N = 85$  e para a resposta oral  $\chi^2 (1) = 2,481$ ;  $p = 0,115$ ;  $N = 85$ , ambos  $\geq 0,05$ , pelo que se aceita, igualmente, a hipótese da não dependência entre as variáveis.

**Quadro 36 - Atributos Físicos e Género**

<b>Género</b>		<b>Resposta Escrita</b> <b>Nº Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral</b> <b>Nº Sujeitos e %</b>
<b>Masculino</b>	<b>(N = 44)</b>	26 <b>(59,1%)</b>	14 <b>(31,8%)</b>
<b>Feminino</b>	<b>(N = 41)</b>	23 (56,1%)	7 (17,1%)

Também o nível académico dos pais (Quadro 37) não parece ser um factor do qual dependa as respostas dos sujeitos, uma vez que, no teste do  $\chi^2$ , os resultados foram para a resposta escrita  $\chi^2 (3) = 1,475$ ;  $p = 0,688$ ;  $N = 85$  e para a resposta oral  $\chi^2 (3) = 7,065$ ;  $p = 0,070$ ;  $N = 85$ .

Contudo, mantém-se o resultado já obtido anteriormente, que evidenciava ser nas respostas dos sujeitos, cujos pais possuem um nível de estudos básico, que predomina a referência aos *Atributos Físicos* na descrição do Outro.

**Quadro 37 - Atributos Físicos e Nível Académico dos Pais**

<b>Nível Académico dos Pais</b>		<b>Resposta Escrita</b> <b>Nº Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral</b> <b>Nº Sujeitos e %</b>
<b>Básico</b>	<b>(N = 21)</b>	12 <b>(57,1%)</b>	6 <b>(28,6%)</b>
<b>Secundário</b>	<b>(N = 27)</b>	14 (51,9%)	4 (14,8%)
<b>Superior</b>	<b>(N = 23)</b>	13 (56,5%)	4 (17,4%)
<b>NS/NR</b>	<b>(N = 14)</b>	10 (71,4%)	7 (50,0%)

No que se refere à indicação de aspectos do *Comportamento* para descrever o Outro (Quadro 38) observamos que, em ambas as situações (escrita e oral), eles aumentam à medida que a idade sobe.

O teste do  $\chi^2$  para a resposta escrita  $\chi^2 (2) = 16,672$ ;  $p = 0,000$ ;  $N = 85$ , leva a rejeitar a independência entre variáveis, enquanto para a resposta oral  $\chi^2 (2) = 4,143$ ;  $p = 0,126$ ;  $N = 85$ , se aceita a hipótese da independência das mesmas.

**Quadro 38 - Comportamento e Idade**

<b>Idade</b>		<b>Resposta Escrita N° Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral N° Sujeitos e %</b>
<b>9/10 anos</b>	<b>(N = 32)</b>	12 (37,5%)	7 (21,9%)
<b>12/13 anos</b>	<b>(N = 30)</b>	24 (80,0%)	11 (36,7%)
<b>15/16 anos</b>	<b>(N = 23)</b>	19 (82,6%)	11 (47,8%)

A análise destes dados em função do gênero (Quadro 39) revela que é no discurso das raparigas que a referência ao *Comportamento do Outro* é percentualmente superior, ainda que o teste estatístico realizado, o do  $\chi^2$  para a resposta escrita,  $(1) = 0,046$ ;  $p = 0,831$ ;  $N = 85$  e para a resposta oral,  $\chi^2 (1) = 0,848$ ;  $p = 0,357$ ;  $N = 85$ , tenha confirmado não serem tais diferenças estatisticamente significativas.

**Quadro 39 - Comportamento e Gênero**

<b>Gênero</b>		<b>Resposta Escrita N° Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral N° Sujeitos e %</b>
<b>Masculino</b>	<b>(N = 44)</b>	28 (63,6%)	13 (29,5%)
<b>Feminino</b>	<b>(N = 41)</b>	27 (65,9%)	16 (39,0%)

No que concerne ao nível académico dos pais (Quadro 40), embora em termos percentuais, para ambas as respostas, se verifique um aumento dos indicadores relativos ao *Comportamento do Outro* por parte dos sujeitos, cujos pais têm níveis superiores de

estudos, os resultados do teste do  $\chi^2$  para a resposta escrita,  $\chi^2 (3) = 7,211$ ;  $p = 0,065$ ;  $N = 85$  e para a resposta oral  $\chi^2 (3) = 3,454$ ;  $p = 0,327$ ;  $N = 85$ , sendo ambos  $\geq 0,05$  levam a aceitar a hipótese da independência entre variáveis.

**Quadro 40 - Comportamento e Nível Académico dos Pais**

<b>Nível Académico dos Pais</b>		<b>Resposta Escrita</b>	<b>Resposta Oral</b>
		<b>Nº Sujeitos e %</b>	<b>Nº Sujeitos e %</b>
<b>Básico</b>	<b>(N = 21)</b>	11 (52,4%)	7 (33,3%)
<b>Secundário</b>	<b>(N = 27)</b>	20 (74,1%)	10 (37,0%)
<b>Superior</b>	<b>(N = 23)</b>	18 (78,3%)	10 (43,5%)
<b>NS/NR</b>	<b>(N = 14)</b>	6 (42,9%)	2 (14,3%)

No Quadro 41, apresentam-se os dados relativos à descrição do Outro através da indicação das suas *Competências*, apurando-se que, quer na situação escrita, quer na de entrevista, a sua expressão é maior nos grupos mais velhos.

Os resultados ao teste do  $\chi^2$  foram, para a resposta escrita,  $\chi^2 (2) = 3,173$ ;  $p = 0,205$ ;  $N = 85$ , aceitando-se neste caso a independência entre variáveis, e, para a resposta oral,  $\chi^2 (2) = 6,966$ ;  $p = 0,031$ ;  $N = 85$ , confirmando-se, aqui, ser a idade um factor diferenciador nas respostas dos sujeitos.

**Quadro 41 - Competências e Idade**

<b>Idade</b>		<b>Resposta Escrita</b>	<b>Resposta Oral</b>
		<b>Nº Sujeitos e %</b>	<b>Nº Sujeitos e %</b>
<b>9/10 anos</b>	<b>(N = 32)</b>	10 (31,3%)	5 (15,6%)
<b>12/13 anos</b>	<b>(N = 30)</b>	15 (50,0%)	13 (43,3%)
<b>15/16 anos</b>	<b>(N = 23)</b>	12 (52,2%)	10 (43,5%)

Analisados estes dados em função do género (Quadro 42), encontramos posições opostas nas situações de escrita e entrevista: enquanto na primeira são as raparigas que mais referem estes aspectos, na segunda são os rapazes. Em todo o caso, as diferenças

são estatisticamente significativas apenas no que se refere à resposta escrita, uma vez que os resultados do teste do  $\chi^2$  para a resposta oral,  $\chi^2 (1) = 1,339$ ;  $p = 0,247$ ;  $N = 85$ , levam-nos a confirmar a independência entre variáveis, enquanto para a resposta escrita,  $\chi^2 (1) = 5,090$ ;  $p = 0,024$ ;  $N = 85$ , nos indicam que se aceite a dependência entre as mesmas.

**Quadro 42 - Competências e Género**

<b>Género</b>		<b>Resposta Escrita Nº Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral Nº Sujeitos e %</b>
<b>Masculino</b>	<b>(N = 44)</b>	14 (31,8%)	17 (38,6%)
<b>Feminino</b>	<b>(N = 41)</b>	23 (56,1%)	11 (26,8%)

Por outro lado, os resultados observados na relação com o nível académico dos pais (Quadro 43) não revelaram haver diferenças estatisticamente significativas, como o demonstram os valores obtidos ao teste do  $\chi^2$  para a resposta escrita,  $\chi^2 (3) = 3,633$ ;  $p = 0,304$ ;  $N = 85$  e para a resposta oral  $\chi^2 (3) = 2,986$ ;  $p = 0,394$ ;  $N = 85$ .

Contudo, verifica-se que, em termos percentuais, se na resposta escrita a referência às *Competências* do Outro assumem maior destaque no grupo com pais de nível escolar superior, na resposta oral é no grupo de nível secundário que isso acontece.

**Quadro 43 - Competências e Nível Académico dos Pais**

<b>Nível Académico dos Pais</b>		<b>Resposta Escrita Nº Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral Nº Sujeitos e %</b>
<b>Básico</b>	<b>(N = 21)</b>	10 (47,6%)	7 (33,3%)
<b>Secundário</b>	<b>(N = 27)</b>	12 (44,4%)	11 (40,7%)
<b>Superior</b>	<b>(N = 23)</b>	12 (52,2%)	8 (34,8%)
<b>NS/NR</b>	<b>(N = 14)</b>	3 (21,4%)	2 (14,3%)

Quanto à categoria *Gostos e Interesses* e a idade dos sujeitos (Quadro 44), verifica-se que, na resposta escrita, as diferenças entre os três grupos são percentualmente menores do que na resposta dada na entrevista.

No teste do  $\chi^2$  obtivemos para a resposta escrita,  $\chi^2 (2) = 0,322$ ;  $p = 0,851$ ;  $N = 85$ , aceitando-se a hipótese da independência das variáveis. Relativamente à resposta oral foi necessário efectuar o teste de Fisher, cujos resultados foram, para as combinações efectuadas (entre 10 e 16 anos, Fisher  $p = 0,435$ ;  $N = 55$ ; entre 10 e 13 anos, Fisher  $p = 0,613$ ;  $N = 62$ ; e entre 13 e 16 anos, Fisher  $p = 0,154$ ;  $N = 53$ ),  $\geq 0,05$ , confirmando-se também não haver dependência entre elas.

**Quadro 44 - Gostos e Interesses e Idade**

<b>Idade</b>		<b>Resposta Escrita Nº Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral Nº Sujeitos e %</b>
<b>9/10 anos</b>	<b>(N = 32)</b>	7 <b>(21,9%)</b>	3 (9,4%)
<b>12/13 anos</b>	<b>(N = 30)</b>	5 (16,7%)	1 (3,3%)
<b>15/16 anos</b>	<b>(N = 23)</b>	5 (21,7%)	4 <b>(17,4%)</b>

Considerando a variável género (Quadro 45), verifica-se serem os elementos do grupo masculino a evidenciarem estes aspectos, embora os resultados à resposta escrita sejam mais aproximados do que os obtidos para a resposta na entrevista, em que os rapazes fazem uma maior referência a tais indicadores. Os testes estatísticos efectuados não nos permitem dizer que tais diferenças são estatisticamente significativas, uma vez que os resultados dos testes foram, para a resposta escrita  $\chi^2 (1) = 0,012$ ;  $p = 0,914$ ;  $N = 85$  e, para a resposta oral, Fisher  $p = 0,268$ ;  $N = 85$ .

**Quadro 45 - Gostos e Interesses e Gênero**

<b>Gênero</b>		<b>Resposta Escrita N° Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral N° Sujeitos e %</b>
<b>Masculino</b>	<b>(N = 44)</b>	9 (20,5%)	6 (13,6%)
<b>Feminino</b>	<b>(N = 41)</b>	8 (19,5%)	2 (4,9%)

No Quadro 46, podemos observar que é no grupo cujos pais têm um nível superior de estudos que a categoria *Gostos e Interesses* se destaca. Porém, o nível acadêmico dos pais também não se revelou determinante para as respostas dadas em ambas as situações (na escrita, entre *básico* e *secundário*, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 48$ ; entre *básico* e *superior*, na escrita, Fisher  $p = 0,287$ ;  $N = 44$  e na oral, Fisher  $p = 0,188$ ;  $N = 44$ ; entre *secundário* e *superior*, na oral, Fisher  $p = 0,155$ ;  $N = 50$ ).

**Quadro 46 - Gostos e Interesses e Nível Acadêmico dos Pais**

<b>Nível Acadêmico dos Pais</b>		<b>Resposta Escrita N° Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral N° Sujeitos e %</b>
<b>Básico</b>	<b>(N = 21)</b>	3 (14,3%)	1 (4,8%)
<b>Secundário</b>	<b>(N = 27)</b>	3 (11,1%)	0 (0,0%)
<b>Superior</b>	<b>(N = 23)</b>	7 (30,4%)	5 (21,7%)
<b>NS/NR</b>	<b>(N = 14)</b>	4 (28,6%)	2 (14,3%)

Como foi referido anteriormente, as respostas dadas pelos sujeitos na entrevista focaram mais os indicadores relacionados com os *Aspectos Sócio-Culturais*, e se olharmos para o quadro seguinte (Quadro 47), verifica-se terem uma maior incidência nos mais novos, ao contrário do que se passa na resposta escrita feita um ano antes. Contudo, mais uma vez os resultados ao teste de Fisher para as respostas oral e escrita foram superiores a 0,05, indicando a independência entre variáveis (entre 10 e 13 anos, na oral, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 62$ ; entre 10 e 16 anos, na oral, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 55$  e na escrita, Fisher  $p = 0,565$ ;  $N = 55$ ).

**Quadro 47 - Aspectos Sócio-Culturais e Idade**

<b>Idade</b>		<b>Resposta Escrita N° Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral N° Sujeitos e %</b>
<b>9/10 anos</b>	<b>(N = 32)</b>	1 (3,1%)	5 (15,6%)
<b>12/13 anos</b>	<b>(N = 30)</b>	0 (0,0%)	4 (13,3%)
<b>15/16 anos</b>	<b>(N = 23)</b>	2 (8,7%)	3 (13,0%)

Apesar de, em termos absolutos, parecerem grandes as diferenças entre as respostas de rapazes e raparigas no que se refere à menção de *Aspectos Sócio-Culturais* para estabelecer a diferença entre Si e o Outro (Quadro 48), os testes estatísticos realizados não indicam que, tais diferenças, sejam significativas: para a resposta oral,  $\chi^2 (1) = 1,901$ ;  $p = 0,168$ ;  $N = 85$ ; para a resposta escrita, teste de Fisher  $p = 0,242$ ;  $N = 85$ .

**Quadro 48 - Aspectos Sócio-Culturais e Género**

<b>Género</b>		<b>Resposta Escrita N° Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral N° Sujeitos e %</b>
<b>Masculino</b>	<b>(N = 44)</b>	3 (6,8%)	4 (9,1%)
<b>Feminino</b>	<b>(N = 41)</b>	0 (0,0%)	8 (19,5%)

Será de realçar que, enquanto no discurso escrito os indicadores no âmbito desta categoria dominaram no grupo masculino, ao nível da comunicação oral, esses indicadores evidenciaram-se no grupo feminino.

No que diz respeito aos *Aspectos Sócio-Culturais* e o nível académico dos pais (Quadro 49), também se verifica uma inversão dos resultados, uma vez que, na resposta escrita, foram as crianças, cujos pais possuem nível básico de instrução, que mais a enfatizaram e, na entrevista, isso aconteceu com o grupo com pais pertencentes ao nível superior.

Tornou-se necessário efectuar o teste de Fisher, cujos resultados, tanto para a resposta escrita como para o oral, foram superiores a 0,05, indicando assim a independência entre as variáveis em análise (*básico e secundário*, na oral, Fisher  $p = 0,383$ ;  $N = 48$  e

na escrita, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 48$ ; *básico* e *superior*, na oral e escrita, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 44$ ; *secundário* e *superior*, na oral, Fisher =  $0,225$ ;  $N = 50$ ).

**Quadro 49 - Aspectos Sócio-Culturais e Nível Académico dos Pais**

Nível Académico dos Pais		Resposta Escrita Nº Sujeitos e %	Resposta Oral Nº Sujeitos e %
<b>Básico</b>	<b>(N = 21)</b>	1 <b>(4,8%)</b>	4 (19,0%)
<b>Secundário</b>	<b>(N = 27)</b>	1 (3,7%)	2 (7,4%)
<b>Superior</b>	<b>(N = 23)</b>	1 (4,3%)	5 <b>(21,7%)</b>
<b>NS/NR</b>	<b>(N = 14)</b>	0 (0,0%)	1 (7,1%)

Relativamente à descrição do Outro com referência a aspectos da sua *Sexualidade*, apenas um aluno de 16 anos, do género masculino, cujos pais possuem estudos de nível secundário, lhe fez menção na entrevista. Tal ocorrência não é considerada estatisticamente significativa em nenhuma das situações analisadas.

Por outro lado, quando confrontamos os dados relativos à descrição do Outro pela *Deficiência* (Quadro 50), é na entrevista que esses indicadores surgem em maior número, destacando-se no grupo dos mais novos. Contudo, o resultado do teste de Fisher para a resposta oral, quando confrontados os grupos de 10 e de 13 anos, foi Fisher  $p = 0,105$ ;  $N = 62$  e, para a resposta escrita, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 62$ . Também na comparação efectuada entre os grupos de 13 e 16 anos, o resultado foi, na resposta oral, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 53$ , indicando a independência entre as variáveis. A excepção surge quando se analisam os grupos de 10 e 16 anos na resposta oral, cujo resultado do teste, Fisher  $p = 0,035$ ;  $N = 55$ , confirma a dependência em relação à idade.

**Quadro 50 - Deficiência e Idade**

<b>Idade</b>		<b>Resposta Escrita N° Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral N° Sujeitos e %</b>
<b>9/10 anos</b>	<b>(N = 32)</b>	1 (3,1%)	6 (18,8%)
<b>12/13 anos</b>	<b>(N = 30)</b>	0 (0,0%)	1 (3,3%)
<b>15/16 anos</b>	<b>(N = 23)</b>	0 (0,0%)	0 (0,0%)

Quando equacionada a variável género (Quadro 51), os dados indicam serem estas variáveis independentes (resposta oral, Fisher  $p = 0,707$ ;  $N = 85$  e resposta escrita, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 85$ ), mas se na descrição escrita só os rapazes lhe fizeram referência, na entrevista são as raparigas que mais a indicam.

**Quadro 51 - Deficiência e Género**

<b>Género</b>		<b>Resposta Escrita N° Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral N° Sujeitos e %</b>
<b>Masculino</b>	<b>(N = 44)</b>	1 (2,3%)	3 (6,8%)
<b>Feminino</b>	<b>(N = 41)</b>	0 (0,0%)	4 (9,8%)

Considerando o nível académico dos pais (Quadro 52), a descrição do Outro através da *Deficiência* é, na resposta escrita, feita apenas pelo grupo do nível *secundário*, que também domina na entrevista, apesar de surgir no discurso de todos. O resultado do teste de Fisher, quando comparados os grupos *básico* e *secundário* e *secundário* e *superior*, foi, para as respostas escrita e oral, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 48$  o que, sendo  $\geq 0,05$ , indica serem as variáveis independentes.

**Quadro 52 - Deficiência e Nível Académico dos Pais**

<b>Nível Académico dos Pais</b>		<b>Resposta Escrita N° Sujeitos e %</b>	<b>Resposta Oral N° Sujeitos e %</b>
<b>Básico</b>	<b>(N = 21)</b>	0 (0,0%)	1 (4,8%)
<b>Secundário</b>	<b>(N = 27)</b>	1 (3,7%)	2 (7,4%)
<b>Superior</b>	<b>(N = 23)</b>	0 (0,0%)	1 (4,3%)
<b>NS/NR</b>	<b>(N = 14)</b>	0 (0,0%)	3 (21,4%)

## **Em síntese**

Ao compararmos as respostas dadas pelos 85 entrevistados, quer na entrevista, quer na descrição escrita efectuada um ano antes, verificamos que, em termos globais, são poucas as diferenças entre uma e outra situação.

Há uma certa estabilidade nas suas opiniões quando se lhes pede para descreverem alguém que vêem como muito diferente de Si. Este **Outro distingue-se**, principalmente pelos, aspectos relacionados com o *Comportamento*, *Competências* e *Atributos Físicos*, estando estes últimos em menor destaque na entrevista do que na situação escrita.

No geral, continuam a ser os mais novos a enfatizarem os aspectos relacionados com os *Atributos Físicos* e os mais velhos a realçarem o *Comportamento* e *Competências*. No que se refere a outras categorias, alguns resultados caminham em sentido contrário. Isto é, na evocação dos *Gostos e Interesses*, o grupo mais jovem dominou na escrita e o mais velho na oral; em *Aspectos Sócio-Culturais* verificou-se o inverso, com a escrita a ser dominada pelos mais velhos e a oral pelos mais novos.

Foi também na entrevista que se registou uma maior menção a indicadores relativos aos *Aspectos Sócio-Culturais*, onde se incluem as questões de etnia, origem, língua e condições económicas, e a indicadores referentes à *Deficiência*, relativamente aos quais o discurso dos sujeitos mais novos superou significativamente o dos outros.

Outras diferenças estatisticamente significativas foram encontradas no que diz respeito à descrição do Outro através das respectivas *Competências*, considerando a idade e género dos sujeitos: na parte escrita, foram os dois grupos mais velhos e as raparigas a realçarem essas *Competências*; na entrevista, essa categoria surge em maior percentagem no grupo masculino.

Apesar das diferenças observadas, as respostas dos sujeitos revelaram, no geral, uma certa consistência ao longo do tempo, independentemente da mudança de idade, de

novas experiências sociais (e.g., transição escolar) que eventualmente tenham tido e do instrumento utilizado.

#### 4.4.3. Pensar as Relações com o Outro

Questionados sobre o modo como se relacionam ou relacionariam com a pessoa descrita, a maioria (58,8%) defende que seria uma relação *Boa/Normal*, como com outra pessoa qualquer (Quadro 53).

**Quadro 53 - Relação com o Outro: resultados gerais**

<b>Categorias</b>	<b>Nº de sujeitos</b>	<b>%</b>
<b>Boa/Normal</b>	50	<b>58,8</b>
<b>Apoio/Ajuda</b>	5	5,9
<b>Condicional</b>	5	5,9
<b>Difícil</b>	12	<b>14,1</b>
<b>Impossível</b>	5	5,9
<b>NS/NR</b>	8	9,4
<b>Total</b>	85	100

Quando analisamos estes dados e temos como referência o grupo etário (Quadro 54), em todos predomina a opinião de que a relação com o Outro é ou seria *Boa*.

Nos mais novos há, em termos percentuais, uma maior indicação para uma relação de *Apoio/Ajuda* ao Outro, que está, em nosso entender, relacionada com a descrição de um maior número de situações de pessoas com Deficiência. No grupo dos mais velhos aparece, por outro lado, uma maior percentagem de relações que reconhecem como *Difíceis*, associado igualmente a um Outro mais problemático e com menos competências do ponto de vista social.

Contudo, a análise estatística efectuada (teste de Fisher, após a elaboração de tabelas de contingência 2 x 2, em que se consideraram apenas os dois tipos de relação com maior frequência, ou seja, a *Boa/Normal* e a *Difícil*) revelou não haver dependência entre as variáveis idade (10 e 13 anos, Fisher p = 0,684; N = 44; 10 e 16 anos, Fisher = 0,275; N = 43; 13 e 16 anos, Fisher = 0,124; N = 37) e os dois tipos de relação referidos, uma vez que os resultados obtidos foram sempre  $\geq 0,05$ .

**Quadro 54 - Relação com o Outro e Idade**

	Idade	10 anos N = 32	13 anos N = 30	16 anos N = 23		
<b>Categorias</b>						
<b>Boa/Normal</b>	21	<b>(65,6%)</b>	17	(56,7%)	12	(52,2%)
<b>Apoio/Ajuda</b>	4	<b>(12,5%)</b>	1	(3,3%)	0	(0,0%)
<b>Condicional</b>	0	(0,0%)	3	<b>(10,0%)</b>	2	(8,7%)
<b>Difícil</b>	4	(12,5%)	2	(6,7%)	6	<b>(26,1%)</b>
<b>Impossível</b>	0	(0,0%)	2	(6,7%)	3	<b>(13,0%)</b>
<b>NS/NR</b>	3	(9,4%)	5	(16,6%)	0	(0,0%)

O quadro que se segue (Quadro 55) apresenta os dados, tendo em atenção o género do sujeito, verificando-se as maiores diferenças no que se refere às relações de *Apoio/Ajuda*, com particular incidência no grupo masculino (9,1% vs. 2,4%, do feminino), e às relações *Díficeis*, em que acontece o inverso (19,5%, das raparigas, contra 9,1%, dos rapazes).

Em todo o caso, o resultado ao teste de  $\chi^2$  (1) = 1,350; p = 0,245; N = 62, para os tipos de relação *Boa/Normal* e *Difícil* não confirmaram a dependência face ao género, bem como o resultado do teste de Fisher p = 0,131; N = 17, quando comparados os tipos de relação de *Apoio/Ajuda* e *Difícil*.

**Quadro 55 - Relação com o Outro e Gênero**

<b>Categorias</b>	<b>Gênero</b>	<b>Masculino N = 44</b>	<b>Feminino N = 41</b>
<b>Boa/Normal</b>		26 <b>(59,1%)</b>	24 (58,6%)
<b>Apoio/Ajuda</b>		4 <b>(9,1%)</b>	1 (2,4%)
<b>Condicional</b>		3 <b>(6,8%)</b>	2 (4,9%)
<b>Difícil</b>		4 (9,1%)	8 <b>(19,5%)</b>
<b>Impossível</b>		2 (4,5%)	3 <b>(7,3%)</b>
<b>NS/NR</b>		5 (11,4%)	3 (7,3%)

Considerando o nível acadêmico dos pais (Quadro 56) verifica-se ser no grupo cujos pais possuem um nível superior que a *Boa relação* com o Outro surge com maior percentagem (65,2%), enquanto no grupo dos que têm pais com nível básico de estudos essa relação é tida como *Difícil* (23,8%) e no daqueles cujos pais possuem um nível secundário é perspectivada como *Impossível* (14,8%).

A realização do teste de Fisher, cruzando os três níveis acadêmicos (*básico* e *secundário*, Fisher  $p = 0,423$ ;  $N = 32$ ; *básico* e *superior*, Fisher  $p = 0,462$ ;  $N = 34$ ; *secundário* e *superior*, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 36$ ) e os dois tipos de relação com maior frequência (*Boa/Normal* e *Difícil*) revelou sempre valores superiores a 0,05 e confirmou a independência entre as variáveis em análise.

**Quadro 56 - Relação com o Outro e Nível Acadêmico dos Pais**

Nível Acadêmico	Básico (N = 21)	Secundário (N = 27)	Superior (N = 23)	NS/NR (N = 14)
<b>Categorias</b>				
<b>Boa/Normal</b>	10 (47,6%)	14 (51,9%)	15 (65,2%)	11 (78,6%)
<b>Apoio/Ajudar</b>	2 (9,5%)	1 (3,7%)	1 (4,3%)	1 (7,1%)
<b>Condicional</b>	1 (4,8%)	3 (11,1%)	1 (4,3%)	0 (0,0%)
<b>Difícil</b>	5 (23,8%)	3 (11,1%)	4 (17,5%)	0 (0,0%)
<b>Impossível</b>	1 (4,8%)	4 (14,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>NS/NR</b>	2 (9,5%)	2 (7,4%)	2 (8,7%)	2 (14,3%)

**A relação de outros – pais, professores e colegas/pares – com a pessoa descrita**

Nos dois grupos etários mais jovens, cerca de um quarto dos sujeitos refere não saber como pais, professores e colegas reagiriam e se relacionariam.

A maioria dos entrevistados considera também que os seus pais, professores e colegas se relacionam ou relacionariam bem com a pessoa que descreveram, o que é ilustrado pelas seguintes opiniões:

“porque eu acho que o professor deve ter capacidade para conseguir manter uma relação com pessoas como eu, com pessoas diferentes de mim” (C104, rapariga, 16 anos)

“alguns [colegas] reagem da mesma forma que eu ou se calhar até pior, não sei, acho que a maior parte reagia normalmente [sobre os gays]” (C121, rapaz, 16 anos)

A haver dificuldades nessa relação, seria no grupo dos seus pares que isso aconteceria com maior incidência, afirmando que:

“alguns faziam-lhe partidas de mau gosto” (A82, rapaz, 10 anos)

“se calhar gozavam um bocadinho” (B175, rapariga, 13 anos)

“eu acho que essa pessoa estaria sempre à parte, não teria grandes colegas a relacionarem-se [fala de pessoa tímida]” (C60, rapariga, 16 anos)

“alguns reagem bem como eu, outros têm atitudes racistas [cor de pele]” (C85, rapaz, 16 anos)

## Relação com uma Pessoa com Deficiência

Procurámos conhecer a opinião dos entrevistados sobre a forma como concebiam a sua relação com outro tipo de pessoas consideradas diferentes, que não tinham sido por si referenciadas em resposta à primeira questão.

Quando recolhemos os textos escritos verificámos que, em muitas turmas, os alunos com deficiência ou com NEE não foram, na sua maioria, escolhidos pelos colegas para a descrição da pessoa diferente, pelo que quisémos saber como é que as pessoas com deficiência eram vistas e qual o tipo de relação que seria estabelecida com elas por este grupo de crianças e jovens.

O Quadro 57 mostra os resultados obtidos e nele verificamos que a maioria (57,6%) considera possível ter uma relação *Boa/Normal* com a pessoa com Deficiência e 30,6% considera que a sua relação seria de *Apoio/Ajuda* a um Outro com mais dificuldades.

**Quadro 57 - Relação com a Pessoa com Deficiência: resultados gerais**

Categorias	Nº de sujeitos	%
<b>Boa/Normal</b>	49	<b>57,6</b>
<b>Apoio/Ajuda</b>	26	<b>30,6</b>
<b>Condicional</b>	3	3,5
<b>Difícil</b>	6	7,1
<b>NS/NR</b>	1	1,2
<b>Total</b>	85	100

Transcrevemos aqui algumas das opiniões dos sujeitos, ilustrativas duma relação de *Apoio/Ajuda*, um tipo de relação em que se parte do princípio que o Outro é alguém dependente e que precisa mais de receber. Tais opiniões parecem inscrever-se no “Modelo Caritativo” proposto por Pthiaka (2005).

“Tinha que ter muito cuidado e não podia ter certas brincadeiras com ela como tenho com às vezes amigos ou amigas ... tinha que ser mais saudável ... mais amigo porque ela é deficiente, não tem a mesma ... capacidade que nós temos” (A177, rapaz, 10 anos)

“tinha de ajudar sempre e pois ajudava nos problemas que ele tinha, andava sempre com a pessoa, podia acontecer alguma coisa e não tivesse ali ninguém, eu andava sempre com ela” (A69, rapariga, 10 anos)

“tinha todo o cuidado, mas também respeito ... e ... se por acaso tivesse uma oportunidade para ajudar essa pessoa, ajudava” (B68, rapaz, 13 anos)

“com mais respeito ... outra maneira de me relacionar ... mais positiva p’ra animar, podia sempre esquecer a sua deficiência” (C116, rapaz, 16 anos)

“Tem que se ter uma atenção especial ... nunca se pode tratar da mesma maneira, mas tenta-se tratar da mesma maneira que é p’ra eles não se sentirem diferentes” (C46, rapaz, 16 anos)

Analisados os resultados tendo em conta o grupo etário (Quadro 58), parece verificar-se um aumento percentual da relação *Boa/Normal* à medida que progride a idade e uma diminuição da relação de *Apoio/Ajuda* na mesma medida. No entanto, o teste do  $\chi^2 (2) = 4,450$ ;  $p = 0,108$ ;  $N = 75$ , realizado para estes dois tipos de relação, sendo  $\geq 0,05$ , indica não haver dependência entre as variáveis.

**Quadro 58 - Relação com a Pessoa com Deficiência e Idade**

<b>Categorias</b>	<b>Idade</b>	<b>10 anos (N = 32)</b>	<b>13 anos (N = 30)</b>	<b>16 anos (N = 23)</b>
<b>Boa/Normal</b>		14 (43,8%)	18 (60,0%)	17 (74,0%)
<b>Apoio/Ajuda</b>		13 (40,6%)	9 (30,0%)	4 (17,4%)
<b>Condiciona</b>		1 (3,1%)	1 (3,3%)	1 (4,3%)
<b>Difícil</b>		4 (12,5%)	1 (3,3%)	1 (4,3%)
<b>NS/NR</b>		0 (0,0%)	1 (3,3%)	0 (0,0%)

Como exemplos de uma relação *Boa/Normal* (aquela que se dá de forma incondicional e sem reservas), as afirmações que os sujeitos fazem enquadram-se, a nosso ver, no “Modelo dos Direitos Humanos” (Phtiaka, 2005) e à semelhança dos dados obtidos pela autora, aparecem com maior frequência no discurso dos indivíduos mais velhos, ainda

que no nosso trabalho também se verifique que, no grupo de 10 anos, a percentagem de relações de tipo *Boa/Normal* (43,8%) é ligeiramente superior às relações de *Apoio/Ajuda* (40,6%).

“Reagia bem, como reajo com outros colegas. Ele é uma pessoa como a gente, a única diferença é que ele é deficiente” (A60, rapariga, 10 anos)

“Normalmente como relaciono com outras pessoas, porque é uma deficiência, é uma pessoa que não nasceu bem, por exemplo, ou teve um acidente” (A28, rapariga, 10 anos; C106, rapaz, 16 anos)

“muitas vezes são distinguidos das outras pessoas ... têm que ser tratados de forma igual porque são pessoas” (B175, rapariga, 13 anos)

“normalmente ... um dos meus melhores amigos era deficiente” (B174, rapaz, 13 anos; C54, rapaz, 16 anos)

“acho que tentava lidar bem com essa pessoa e nunca ia pô-la à parte, isso não, nem evitar relacionamento só por a pessoa ser diferente de mim nesse aspecto” (C104, rapariga, 16 anos)

“Perfeitamente ... para além disso continua na mesma a ser uma pessoa” (C85, rapaz, 16 anos)

É igualmente importante realçar que é a pessoa que existe no deficiente que é enfatizada por estes sujeitos, facto que os estudos sobre a familiaridade com as pessoas com deficiência também demonstraram como um factor muito positivo (Rohmer & Louvet, 2004; Stalker & Connors, 2004).

No que diz respeito ao género do sujeito (Quadro 59), a maior diferença percentual surge na relação de *Apoio/Ajuda*, indicada mais pelo grupo masculino do que feminino. Também aqui, quando se cruzam as relações *Boa/Normal* e de *Apoio/Ajuda* com o género, o resultado do teste do  $\chi^2$  (1) = 0,304; p = 0,582; N = 75, confirma não haver dependência entre as variáveis em jogo.

Estes dados, ainda que não sejam estatisticamente significativos, parecem contrariar a tese de que as raparigas são mais orientadas para o cuidado com a pessoa deficiente do que os rapazes (Gash, 1993; Laws & Kelly, 2005).

**Quadro 59 - Relação com a Pessoa com Deficiência e Gênero**

	Gênero	
	Masculino (N = 44)	Feminino (N = 41)
<b>Categorias</b>		
<b>Boa/Normal</b>	25 (56,8%)	24 <b>(58,6%)</b>
<b>Apoio/Ajuda</b>	15 <b>(34,1%)</b>	11 (26,8%)
<b>Condicional</b>	0 (0,0%)	3 (7,3%)
<b>Difícil</b>	3 (6,8%)	3 (7,3%)
<b>NS/NR</b>	1 (2,3%)	0 (0,0%)

Relativamente ao nível académico dos pais (Quadro 60), as maiores diferenças surgem na categoria de relação *Difícil*, com maior incidência no grupo cujos pais possuem um nível superior de estudos.

Os resultados do teste do  $\chi^2$  quando se comparam as relações *Boa/Normal* e de *Apoio/Ajuda* e o nível académico dos pais (*básico* e *secundário*,  $\chi^2 (1) = 0,003$ ;  $p = 0,954$ ;  $N = 45$ ; *básico* e *superior*,  $\chi^2 (1) = 0,051$ ;  $p = 0,821$ ;  $N = 39$ ; *secundário* e *superior*,  $\chi^2 (1) = 0,092$ ;  $p = 0,762$ ;  $N = 46$ ), em todas as situações  $\geq 0,05$ , confirmam a independência entre as variáveis.

**Quadro 60 - Relação com a Pessoa com Deficiência e Nível Académico dos Pais**

Nível Académico	Básico (N = 21)	Secundário (N = 27)	Superior (N = 23)	NS/NR (N = 14)
<b>Categorias</b>				
<b>Boa/Normal</b>	13 (61,9%)	18 <b>(66,7%)</b>	13 (56,5%)	5 (35,7%)
<b>Apoio/Ajuda</b>	6 (28,5%)	8 (29,6%)	7 <b>(30,5%)</b>	5 (35,7%)
<b>Condicional</b>	1 <b>(4,8%)</b>	0 (0,0%)	1 (4,3%)	1 (7,2%)
<b>Difícil</b>	0 (0,0%)	1 (3,7%)	2 <b>(8,7%)</b>	3 (21,4%)
<b>NS/NR</b>	1 (4,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

As relações de tipo *Condicional* (que pressupõe a existência de alguns requisitos para se dar) são expressas do seguinte modo:

“Tinha que ver como é que era os hábitos dela, como ela se relaciona com as pessoas p’ra eu depois me tentar relacionar com ela” (B132, rapariga, 13 anos)

“Acho que primeiro tentava compreender a mentalidade dessa pessoa, também para a tentar ajudar, sem discriminar” (C142, rapariga, 16 anos)

Verifica-se que este tipo de condições não colocam o ónus da mudança sobre o deficiente, mas antes no ajustamento do sujeito entrevistado face ao Outro que é deficiente e que é visto como não tendo culpa da sua situação, o que não acontece normalmente perante outros grupos estigmatizados (*e.g.*, homossexuais) mais facilmente rejeitados por pertencerem a categorias consideradas mutáveis (Haslam *et al.*, 2002).

E a relação *Difícil* (que implica alguma incompatibilidade entre as partes):

“era muito mais complicado ... porque ela podia estar mal comigo ou qualquer coisa e eu chegar ao pé dela e ela podia bater ou qualquer coisa” (A175, rapariga, 10 anos)

“No início teria alguma dificuldade ...” (B11, rapaz, 13 anos)

“às vezes se calhar afasto-me um bocado, porque às vezes custa-me um bocado ver as pessoas ... faz-me impressão” [diz que fica mais sensível e emocionada] (C134, rapariga, 16 anos)

Se a primeira opinião parece decorrer de um estereótipo geralmente associado às pessoas com um determinado tipo de deficiência (sobretudo, intelectual) e com quem nunca se contactou (Morgado & Félix, 1998), as restantes realçam as dificuldades dos sujeitos em lidarem com estas situações.

### **Experiência ou contacto com alguém com deficiência**

A maioria dos sujeitos entrevistados refere ter tido contacto directo com pessoas com deficiência na escola (48), fora da escola (16) e na família (3). Não houve qualquer contacto por parte de 23 dos sujeitos e 2 referem não se lembrar. De salientar que há sujeitos que tiveram essa experiência em mais do que um contexto.

Como havíamos referido, a escola pública é um dos meios privilegiados para o contacto com a Diferença e, neste caso particular, quando associada a uma deficiência. A totalidade dos sujeitos relata tais experiências como positivas e ricas do ponto de vista pessoal, porque conduzem à aprendizagem de coisas novas (*e.g.*, língua gestual) e ao desenvolvimento de várias competências que de outra forma não seriam mobilizadas.

#### *Na Escola*

“por acaso até tenho um ... que tem que ir para uma psicóloga, que é amigo meu desde o 1º ano e eu sou um dos melhores amigos dele ...ele normalmente fica um bocadinho maluco e só quer fazer coisas parvas e eu tenho que o ... ‘acalma-te, acalma-te’ senão ele faz coisas estrambalhadas da cabeça” (A23, rapaz, 10 anos)

“eu tive um rapaz no 3º ano que era deficiente e se nós não formos amigos é uma grande tristeza dele ... não porque as pessoas não sejam diferentes, que elas não sejam humanos ... também tinha um rapaz que tinha deficiência também mental” (A124, rapaz, 10 anos)

“tive um colega, que era o D., que andava na Casa Pia, tinha que andar na cadeira de rodas e nós não fazíamos nada ... era como se fosse outra pessoa normal ... falava, brincava, fazia tudo ... era trabalhador” (A128, rapaz, 10 anos)

“tenho amigos ... uns são mudos ... eu até gosto muito da língua gestual ...” (B6, rapariga, 13 anos)

“temos um [colega] na nossa turma que é quase surdo “ (C62, rapaz; C60, rapariga, ambos com 16 anos)

Os contactos com pessoas deficientes fora da escola e na família proporcionam igualmente oportunidades únicas e contribuem seguramente para outra visão dos problemas associados à condição de deficiência que passam despercebidos ao contexto escolar. A forma natural como estas crianças e jovens abordaram a questão é indiciadora de ambientes em que se fomentam atitudes positivas perante o Outro com deficiência.

#### *Fora da Escola*

“Eu relaciono-me com pessoas com deficiência. A minha avó trabalha num Instituto onde existem deficientes” (B46, rapariga, 13 anos)

“o meu pai é padrinho de uma pessoa que tem uma deficiência mental, ele tem 30 anos e sempre nos relacionámos com ele” (C62, rapaz, 13 anos)

“já me relacionei com algumas ... na colônia de férias ... a minha mãe trabalhou alguns anos no Hospital Júlio de Matos ... cheguei a ir muitas vezes p’ra lá e lidei com pessoas com deficiência” (C115, rapaz, 16 anos)

“uma amiga da minha vila ... e um amigo duma aldeia” (C135, rapaz, 13 anos)

#### *Na Família*

“tenho uma prima que é deficiente” (A56, rapariga, 10 anos)

“tenho duas pessoas na família com deficiência ... uma prima do lado da minha mãe não se pode mexer bem ... a outra prima do lado da minha avó é mais um atraso mental” (B204, rapaz, 13 anos)

“uma vizinha que inda é parente ... também tenho o caso do meu irmão, mas não é tão grave” (C138, rapariga, 16 anos)

### **A relação de outros – pais, professores e colegas/pares – com a pessoa com deficiência**

A maioria dos sujeitos considera que tanto os pais como os professores se relacionariam bem com uma pessoa com deficiência, ainda que, em certas circunstâncias, uns e outros pudessem experimentar dificuldades, como o atestam os excertos do seu discurso.

#### **Relativamente aos professores**

Decorrente da experiência vivenciada por cada um, assim, relatam a forma mais ou menos positiva como consideram que os docentes lidaram com alunos com deficiência, realçando quer os aspectos da relação, quer os da organização das situações de ensino-aprendizagem.

#### *Relação Boa/Normal*

“a minha professora habituou-se bem a ele, até as professoras estagiárias ... estava tudo tranquilo”(A128, rapaz, 10 anos)

“não tentavam salientar a deficiência ...tentavam fazer com que ela fosse igual a nós” (B68, rapaz, 13 anos)

“Os professores dão-se bem com todas as pessoas”(B83, rapariga, 13 anos)

“a professora era excelente, sabia dar as minhas aulas consoante ... ele conseguia apanhar o nosso ritmo” (B174, rapaz, 13 anos)

“os professores tentam sempre ajudar todos aqueles que precisam” (B175, rapariga, 13 anos)

“dão-lhe mais atenção, mas ele às vezes é que não reage muito bem ... não quer ser diferente dos outros”(C60, rapariga, 16 anos)

### *Relação Difícil*

“às vezes perdiam assim um bocadinho a paciência”(B113, rapariga, 13 anos)

“Alguns bem e outros mal demais, porque esse aluno chegou a dar chapadas a uma professora e essa professora virou-se para ele ‘coitadinho, coitadinho’, também não acho muito correcto, mas alguns reagiram, tiveram que o mandar embora”(C111, rapariga, 16 anos)

“há muitos professores que fazem muito essa parte ‘ai coitadinho’ ... eles também se sentem mal ... gostam de ser tratados como os outros normais”(C135, rapaz, 16 anos)

“Os professores não sabem como é que hão-de lidar com os problemas porque não tão dentro dos assuntos ... depois pedem aos professores de apoio ... porque essas pessoas precisam de apoio 100% e os professores não são capazes de dar, nem a 27, quanto mais se tivessem um caso destes na turma”(C138, rapariga, 16 anos)

### **Relativamente aos pais**

São muito poucos os sujeitos que admitem que os seus pais teriam dificuldade em lidar com pessoas com deficiência, como os seus testemunhos o demonstram, o que parece revelar grande confiança nas competências relacionais dos seus progenitores.

### *Relação Boa/Normal*

“a minha mãe dizia ...fizeste bem em ajudar o teu colega”(A124, rapaz, 10 anos)

“a minha mãe é que também apoiou para o convidar a ir lá a minha casa” (B174, rapaz, 13 anos)

”os meus pais é tipo aquela pessoa é diferente de nós, mas por dentro pode ser completamente igual, só a aparência”(B196, rapaz, 13 anos)

“acho que eles se relacionavam muito bem, porque eles são médicos ...” (C46, rapaz, 16 anos)

“Não sei ... por exemplo em Lisboa temos um amigo que é anão ... é um dos amigos mais próximos dos meus pais” (C52, rapaz, 16 anos)

“a minha mãe principalmente que trabalha no Hospital ... trabalhou muitos anos no Hospital Júlio de Matos” (C115, rapaz, 16 anos)

“os professores e os pais é obrigação tentarem” (C139, rapaz, 16 anos)

### *Relação Difícil*

“era muito difícil ... por exemplo se fosse o meu irmão, mas Deus queira que isso não aconteça, mas se fosse ... eh pá lidava com ele como se fosse igual a mim”(A128, rapaz, 10 anos)

Na óptica dos dois grupos mais jovens, é no grupo dos seus pares que vêm como mais *Difícil* essa relação. A troça é o comportamento que consideram mais frequente entre alguns colegas, comportamento esse que consideram criticável e lhes causa embaraço,

facto igualmente assinalado por Stalker e Connors (2004) quando analisam as reacções das crianças que têm irmãos com deficiência.

Seria interessante termos averiguado se os sujeitos defendem ou não os colegas desses abusos e de que forma o fazem como Bunch e Valeo (2004) investigaram.

### **Relativamente aos colegas**

#### *Relação Boa/Normal*

“tratavam bem porque se fosse essa a situação deles também gostavam de ser ajudados”(A3, rapariga, 10 anos)

“acho que sim com um pouco de compreensão”(B46, rapariga, 13 anos)

“no geral, davam-se muito bem”(B175, rapariga, 13 anos)

“acho que não há ninguém que ponha diferença no nosso colega”(C52, rapaz, 16 anos)

“acho que ninguém era capaz de ofender assim essa pessoa”(C106, rapaz, 16 anos)

#### *Relação Difícil*

“alguns não gostavam ... diziam nomes malcriados nas costas do menino”(A28, rapariga, 10 anos)

“os colegas, não sei, acho que não, que não conseguiam ... alguns alunos gozam com ele, outros falam com ele”(A170, rapariga, 10 anos)

“alguns reagem mal, podiam pô-la de parte”(B73, rapariga, 13 anos)

“os meus colegas ... já é tipo - aquele é aleijado, é deficiente”(B196, rapaz, 13 anos)

“teria que ter tempo ... p’ra que certos colegas chegassem ao ponto de aceitar com a liberdade total”(C115, rapaz, 16 anos)

“as pessoas na sociedade em que nós tamos hoje inda são um bocado preconceituosas, não lidam bem, por causa que as pessoas ainda são um bocado racistas”(C138, rapariga, 16 anos)

### **Relação com uma Pessoa doutra Cor**

Embora pouco expressiva na região, a comunidade negra é em termos nacionais alvo de frequente discriminação pelo que procurámos saber qual a experiência dos sujeitos e que tipo de relações desenvolvem ou pensam desenvolver com pessoas doutra cor, em particular, negra.

São muito poucos os sujeitos que admitem poder ter alguma dificuldade na relação com uma pessoa doutra cor de pele (Quadro 61), já que 90,6% afirmam que essa seria uma relação *Boa/Normal*, expressa através das seguintes opiniões:

- “A cor p’ra mim não me interessa, interessa é ter carinho por aquela pessoa, se ela for boa, terei que ser bom também para ela” (A177, rapaz, 10 anos)
- “Não sou racista” (A23, rapaz, 10 anos; B241e B248, ambas raparigas com 13 anos)
- “tenho muitos amigos negros” (A186, rapaz, 10 anos; B91, rapariga, 13 anos; C46; rapaz e C138, rapariga ambos com 16 anos)
- “bem, até gosto às vezes mais deles, que eles me compreendem até às vezes melhor” (B6, rapariga, 13 anos)
- “somos todos iguais” (B190, rapariga, 13 anos)
- “eu não olho para as pessoas por aquilo que elas têm, nem por aquilo que representam, mas sim por aquilo que elas são” (C79, rapariga, 16 anos)
- “não é importante, eu também tive essa educação, porque a minha mãe é branca e o meu pai é mulato” (C115, rapaz, 16 anos)
- “acho que o que interessa é como as pessoas são por dentro” (C142, rapariga, 16 anos)

**Quadro 61 - Relação com a Pessoa doutra Cor: resultados gerais**

<b>Categorias</b>	<b>Nº de sujeitos</b>	<b>%</b>
<b>Boa/Normal</b>	77	<b>90,6</b>
<b>Apoio/Ajuda</b>	1	1,2
<b>Condicional</b>	3	3,5
<b>Difícil</b>	3	3,5
<b>NS/NR</b>	1	1,2
<b>Total</b>	85	100

Esta é, também, a ideia sublinhada pelos três grupos etários, ainda que em termos percentuais essa opinião progrida à medida que se avança na idade (Quadro 62). Os resultados do teste de Fisher quando comparadas as relações *Boa/Normal* e *Condicional* com a idade (10 e 13 anos, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 57$ ; 10 e 16 anos, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 51$ ; 13 e 16 anos, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 52$ ) revelaram não serem significativas tais diferenças, confirmando-se a independência das respostas dos sujeitos em função do grupo etário.

**Quadro 62 - Relação com a Pessoa doutra Cor e Idade**

	<b>Idade</b>	<b>10 anos (N = 32)</b>	<b>13 anos (N = 30)</b>	<b>16 anos (N = 23)</b>
<b>Categorias</b>				
<b>Boa/Normal</b>		27 (84,4%)	28 (93,4%)	22 (95,7%)
<b>Apoio/Ajuda</b>		1 (3,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>Condicional</b>		1 (3,1%)	1 (3,3%)	1 (4,3%)
<b>Difícil</b>		2 (6,3%)	1 (3,3%)	0 (0,0%)
<b>NS/NR</b>		1 (3,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

Os resultados obtidos nos grupos masculino e feminino (Quadro 63) são muito aproximados, pois a grande maioria dos dois grupos afirma não ter problemas na relação com pessoas doutra cor. Verificou-se, igualmente, não serem estatisticamente significativas as diferenças entre um grupo e outro (Fisher  $p = 0,611$ ;  $N = 80$ ).

**Quadro 63 - Relação com a Pessoa doutra Cor e Género**

	<b>Género</b>	<b>Masculino (N = 44)</b>	<b>Feminino (N = 41)</b>
<b>Categorias</b>			
<b>Boa/Normal</b>		40 (90,9%)	37 (90,3%)
<b>Apoio/Ajuda</b>		1 (2,3%)	0 (0,0%)
<b>Condicional</b>		1 (2,3%)	2 (4,9%)
<b>Difícil</b>		2 (4,5%)	1 (2,4%)
<b>NS/NR</b>		0 (0,0%)	1 (2,4%)

No quadro seguinte (Quadro 64) observam-se estes dados na relação com o nível académico dos pais, com a esmagadora maioria dos sujeitos pertencentes aos três grupos (básico, secundário e superior) a considerar estabelecer uma relação *Boa/Normal* com pessoas doutra cor. Os testes estatísticos realizados confirmaram também a

independência entre as variáveis (relações *Boa/Normal* e *Condicional* e os grupos *secundário e superior*, Fisher  $p = 0,468$ ;  $N = 47$ ; *básico e secundário*, Fisher  $p = 0,444$ ;  $N = 45$ ; *básico e superior*, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 42$ ).

**Quadro 64 - Relação com a Pessoa doutra Cor e Nível Académico dos Pais**

Nível Académico	Básico (N = 21)		Secundário (N = 27)		Superior (N = 23)		NS/NR (N = 14)	
<b>Categorias</b>								
<b>Boa/Normal</b>	19	(90,4%)	25	(92,6%)	21	(91,4%)	12	(85,8%)
<b>Apoio/Ajuda</b>	1	(4,8%)	0	(0,0%)	0	(0,0%)	0	(0,0%)
<b>Condicional</b>	1	(4,8%)	0	(0,0%)	1	(4,3%)	1	(7,1%)
<b>Difícil</b>	0	(0,0%)	2	(7,4%)	0	(0,0%)	1	(7,1%)
<b>NS/NR</b>	0	(0,0%)	0	(0,0%)	1	(4,3%)	0	(0,0%)

Esta quase unanimidade pode estar relacionada com a interiorização das normas sociais anti-racistas presentes na nossa Sociedade e também pelo facto da comunidade negra, sendo reduzida, não representar para os sujeitos uma ameaça (França & Monteiro, 2004; Nesdale *et al.*, 2005; Vala, 1999; Vala & Lima, 2003). Contudo, é também possível interpretá-la à luz da Teoria Sócio-Cognitiva proposta por Aboud e colaboradores (cit. por França & Monteiro, 2004; Nesdale *et al.*, 2003, 2005), que consideram que como resultado do desenvolvimento cognitivo e social, a partir dos 7-8 anos, as crianças tornam-se menos preconceituosas.

#### **Experiência ou contacto com alguém doutra cor**

Dos sujeitos entrevistados, 30 afirmam ter tido colegas e amigos na escola, 21 fora da escola e 4 na família. Verifica-se ser no grupo de mais velhos que o contacto fora da escola é maior. Transcrevemos em seguida alguns excertos da fala dos sujeitos relativamente a este assunto.

### *Na Escola*

- “tenho um amigo meu que é da minha turma que é negro” (A69, rapariga, 10 anos)  
“aqui na escola há pessoas doutra cor” (B73, rapariga; B110, rapaz, ambos de 13 anos)  
“tenho uma rapariga que é a C. que está connosco ... é muito simpática” (B175, rapariga, 13 anos)  
“tive numa turma que era tudo estrangeiros, brasileiros, africanos, chineses ... colegas do Ruanda ... gostei muito de estar naquela turma” [em Lisboa] (C52, rapaz, 16 anos)

### *Na Família*

- “tenho um primo ... mulato ou preto, não sei” (A140, rapariga, 10 anos)  
“tenho um irmão” (B203, rapariga, 13 anos)  
“tenho pessoas na família ... o namorado da minha tia é Angolano e um tio meu também adoptou uma criança, é portuguesa, só que é negra” (C56, rapaz, 16 anos)  
“a minha mãe é branca e o meu pai é mulato” (C115, rapaz, 16 anos)

### *Fora da Escola*

- “por acaso lá na nataçãõ tenho um amigo que é negro” (A99, rapaz, 10 anos)  
“Quando morava no Porto, era só pessoas de cor” (B24, rapariga, 13 anos)  
“Já tive contacto. Porque lá [curso que frequenta na CERCI] temos contacto com pessoas brancas e de cor” (B83, rapariga, 13 anos)

De um modo geral, estes testemunhos evidenciam encontros positivos com pessoas doutra cor com quem estabeleceram laços afectivos, o que como vimos pela revisão da literatura é fundamental para a aceitação do Outro (Aboud & Fenwick, 1999; Houlette *et al.*, 2004; Vala, Brito & Lopes, 1999).

### **A relação de outros – pais, professores e colegas/pares – com a pessoa doutra cor**

A maioria considera que tanto os pais, como os professores ou os colegas se relacionaria bem com pessoas doutra cor. No grupo mais jovem, um terço diz que não sabe como os colegas reagiriam e no grupo de 13 anos, também um terço acha que os colegas se relacionavam com mais dificuldade.

## *Relação Boa/Normal*

### **Relativamente aos professores**

Parece haver um grande consenso na forma como estas crianças e jovens vêem a actuação dos docentes quando têm alunos negros e o exemplo transcrito a seguir é ilustrativo do discurso da maioria.

“eles gostam de todos os alunos igual, não fazem distinção”(B248, rapariga, 13 anos)

“nunca me senti rejeitado”(C115, rapaz, 16 anos, mulato)

### **Relativamente aos pais**

É interessante verificar como os sujeitos reconhecem serem as mães aquelas que têm atitudes mais positivas face a pessoas doutra cor e que parece haver aqui, tanto da parte dos rapazes como das raparigas, uma identificação maior com as opiniões das mães e não tanto com as dos pais como se vê pelas afirmações nesta página e na seguinte.

“as pessoas da minha família não são racistas”(A23, rapaz, 10 anos)

“sim, porque eles também não vão fazer mal a ninguém, por serem doutra cor também são iguais à gente”(A70, rapaz, 10 anos)

“só por ter a cor diferente, não é nenhum bicho de sete cabeças”(A121, rapaz, 10 anos)

“a minha mãe disse que não se importava de criar um negro”(A170, rapariga, 10 anos)

“não têm qualquer problema ... já está cientificamente dito que não há raças ... toda a gente é igual”(B175, rapariga, 13 anos)

“quando eu nasci tive uma situação pouco aceite por parte da família da minha mãe, no início ... nunca fui talvez o neto preferido da minha avó, mas ao longo dos anos fui adquirindo [outro estatuto]”(C115 é mulato, filho de mãe branca e pai mulato, rapaz, 16 anos]

Vemos também como surgem as explicações que remetem estas pessoas para uma categoria mais inclusiva, a de “seres humanos”, e que sobrepondo-se a outro tipo de categorizações são exemplo de uma forma mais positiva de olhar para os outros e conducente a uma maior aceitação (Aboud & Fenwick, 1999; Houlette *et al.*, 2004).

### **Relativamente aos colegas**

“acho que eles reagem bem porque somos todos humanos” (A121, rapaz, 10 anos)

“eles brincam com eles, o D. é o “black” aqui da escola [diz que o ‘black’ gosta que o tratem assim] (B6, rapariga, 13 anos)

“não vejo ninguém pô-la de parte só por ter uma cor diferente” (B73, rapariga, 13 anos)

“dos meus amigos nenhum deles faria [distinção] ... mas há sempre um ou dois ... mais intelectuais que fazem ... por serem de cor ... por não vestirem roupa de marca, por não serem betos, por não serem isto, não serem aquilo” (B174, rapaz, 13 anos)

“na turma sim [dão-se bem], mas aqui em Beja, há um grupo mais na ... [outra escola] que ... tem ideias facistas, mais neo-nazi, já são assim grupos que discriminam muito pessoas doutra raça, estrangeiros” (C62, rapaz, 16 anos)

Por estes relatos, os sujeitos parecem distinguir bem entre o que pode ser considerado o tipo de troça pró-social e que ajuda a reforçar as relações entre jovens (Barnett *et al.*, 2004) e os comportamentos de discriminação que levam à rejeição dos outros.

### *Relação Difícil*

A dificuldade nas relações é expressa do seguinte modo e põe em evidência comportamentos de racismo flagrante (Vala, 1999; Vala & Lima, 2003) a que as crianças e jovens estão expostas, quer em casa, quer na escola, embora façam questão de se demarcarem dessas posições.

### **Relativamente aos pais**

“... o meu pai não gosta muito das pessoas de cor” (B34, rapariga, 13 anos)

“a minha mãe talvez lidasse bem com essa situação, agora o meu pai não lidava ... temos tido várias discussões acerca disso” (C60, rapariga, 16 anos)

“o meu pai se vê ... diz ‘ah, mas é preto’ ... se tivesse um namorado doutra cor de pele, não sei como é que os meus pais reagem”(C111, rapariga, 16 anos)

### **Relativamente aos colegas**

“alguns não gostam ... pensam que é uma pessoa que não é igual a eles” (A28, rapariga, 10 anos)

“conheço mais pessoas que têm aspectos mais negativos desses de cor” (B58, rapariga, 13 anos)

“há aí um mocinho na escola ... gozam com ele ... a gente, da minha turma temos bué de pena dele” (B196, rapaz, 13 anos)

“Sim acho [tratamento diferente em função da cor] mesmo em termos de diálogo nós estamos muito bem numa brincadeira e ‘olha o preto não participa’” (C60, rapariga, 16 anos)

“alguns colegas acham que as pessoas brancas são mais importantes”(C77, rapariga, 16 anos)

“tenho amigos meus que dizem mesmo ‘eu não gosto de pessoas de raças diferentes, mas eu não concordo minimamente’”(C104, rapariga, 16 anos)

“tive um colega que ele irrita-me imenso, porque ele é extremamente racista”(C134, rapariga, 16 anos)

Apesar da maioria ter revelado uma posição muito positiva face a pessoas doutra cor, alguns alunos consideram que este grupo é, por vezes, socialmente discriminado pelas razões patentes nos testemunhos seguintes e que realçam os estereótipos associados à minoria negra, e que são frequentemente reforçados pelos *media* (e.g., o caso do Arrastão de Carcavelos foi talvez um dos mais paradigmáticos).

“ não tenho a certeza, porque há pessoas que se dão mal com as pessoas que não são da mesma cor ... se calhar reagem mal porque pensam que ele é agressivo”(A3, rapariga, 10 anos)

“juntam-se muito em grupos ... mas também não conseguimos relacionar-se com elas e muitas e nas grandes cidades, que não é o caso de Beja, normalmente as pessoas de cor preta, há sempre, pendem para outras situações, portanto droga e essas coisas, porque também são postas de parte logo ao início por nós, mas por exemplo cá, acho que damo-nos todos muito bem” (C135, rapaz, 16 anos)

### **Relação com uma Pessoa de Etnia Cigana**

Como referimos anteriormente, esta região é, há décadas, local de passagem para ciganos nómadas, mas também de residência para muitos que se tornaram sedentários e que vivem em Beja, a sua maioria no Bairro da Esperança, lugar de forte exclusão social. Porque os apoios sociais impõem a condição da escolarização das crianças e jovens desta etnia, a sua presença nas escolas tem aumentado nos últimos anos.

Quando questionados sobre como reagiriam e se relacionariam com uma pessoa de outra cultura como a cigana (Quadro 65), verifica-se que a percentagem dos que afirmam ser de igual modo ao das outras, e portanto uma relação *Boa/Normal*, é de

32,9%, enquanto 35,3% consideram que seria uma relação *Condicional* e 27,1% uma relação *Difícil*.

**Quadro 65 - Relação com a Pessoa de Etnia Cigana: resultados gerais**

<b>Categorias</b>	<b>Nº de sujeitos</b>	<b>%</b>
<b>Boa/Normal</b>	28	<b>32,9</b>
<b>Condicional</b>	30	<b>35,3</b>
<b>Difícil</b>	23	<b>27,1</b>
<b>Impossível</b>	3	3,5
<b>NS/NR</b>	1	1,2
<b>Total</b>	85	100

Como indicadores ilustrativos de uma relação *Boa/Normal*, temos:

“eu tenho um amigo que é cigano ... ele não faz mal, não bate a ninguém” [não tem problemas na relação] (A177, 10 anos; B110, 13 anos, ambos rapazes)

“tá ali um cigano ... eu dou-me bem com ele ... aquele cigano que temos na sala é calminho, calminho, não faz mal a ninguém” (A23, rapaz, 10 anos)

“Igual ... temos aqui na escola ciganos e até integram-se muito bem com o grupo dos outros” (B174, rapaz, 13 anos)

“tenho colegas que dou-me bem com eles, eles dão-se bem comigo” (B179, rapaz; B241, rapariga, ambos de 13 anos)

“Dou-me bem também com eles todos ... são uma pessoa igual às outras não tem nada de diferente” (A175; A140; A150, todas raparigas com 10 anos)

”aprendia novas coisas, novos costumes, alguma coisa sobre os ciganos ... dava-me bem” (B11, rapaz, 13 anos)

Estas opiniões realçam a importância do contacto com o Outro, uma vez que, quando o mesmo acontece em condições igualitárias pode contribuir para a inibição dos estereótipos negativos e conduzir a atitudes mais positivas, de contrário pode mesmo acentuar o preconceito ( Trentin *et al.*, 1996, citados por Vala, Brito & Lopes, 1999).

Atentando nos dados do Quadro 66, verificamos que é no grupo de 13 anos que há uma maior percentagem de sujeitos a afirmarem que essa seria uma relação *Boa/Normal* (43,4%). A relação *Condicional* (43,5%) aparece com maior incidência no grupo dos mais velhos e a relação *Difícil* (31,2%) no grupo mais novo. Contudo, as diferenças

quando se analisam as relações *Boa/Normal* e *Condicional* e a idade não são significativas, como o comprovou o teste do  $\chi^2$  (2) = 1,861; p = 0,394; N = 58, indicando não haver dependência entre o tipo de relação e a idade dos sujeitos.

**Quadro 66 - Relação com a Pessoa de Etnia Cigana e Idade**

	<b>Idade</b>	<b>10 anos (N = 32)</b>	<b>13 anos (N = 30)</b>	<b>16 anos (N = 23)</b>
<b>Categorias</b>				
<b>Boa/Normal</b>	9	(28,1%)	13 (43,4%)	6 (26,1%)
<b>Condicional</b>	11	(34,4%)	9 (30,0%)	10 (43,5%)
<b>Difícil</b>	10	(31,2%)	7 (23,3%)	6 (26,1%)
<b>Impossível</b>	2	(6,3%)	0 (0,0%)	1 (4,3%)
<b>NS/NR</b>	0	(0,0%)	1 (3,3%)	0 (0,0%)

Como exemplos de uma relação de tipo *Condicional*, os indivíduos emitiram as seguintes opiniões:

“Bem, isso também dependia, se eles fossem simpáticos, se nos tratassem bem”[relativamente aos colegas de turma diz que se dá bem porque veio a conhecê-los e que quando são agressivos diz-lhe para serem simpáticos e se não forem deixa de lhes falar] (A3, rapariga, 10 anos)

“Se essa pessoa se comportasse bem, era capaz de ser amigo dela” (A99, rapaz, 10 anos; B68, rapaz, 13 anos; C54, rapaz, 16anos; C138, rapariga,16 anos)

“Bem ... se me respeitarem, eu respeito-os” (A98, rapariga,10 anos; C79, rapaz, 16 anos )

“ uns são bons, outros são maus, depende também da maneira como nós os tratamos”[diz que teve uma amiga cigana] (B6, rapariga, 13 anos; C124, rapaz, 16 anos)

“acho que à partida era um bocado difícil, porque temos aquela perspectiva de que os ciganos são maus, ou que não gostam muito de nós ... mas acho que convivendo com eles me relacionaria bem” (C60, rapariga, 16 anos)

“se conhecer uma pessoa de perto ... dessa etnia, se vir realmente que é boa pessoa, se conseguir lidar bem com ela, pronto não faço distinção ... vindo de longe só se vê é problemas” (C111, rapariga, 16 anos)

“não devemos discriminar e devemos se calhar tentar mudar a mentalidade deles a tentarem integrar-se mais na nossa sociedade” (C142, rapariga, 16 anos)

“eu até acho piada à cultura deles ... se fosse uma pessoa assim com quem se pudesse falar, uma pessoa vá que fosse limpinha” (C81, rapariga, 16 anos)

Vemos por estes testemunhos como estão presentes os estereótipos construídos sobre o povo cigano ao longo de séculos e cujos membros são tidos como agressivos e difíceis de socializar (Chulvi & Pérez, 2003). Todavia, também verificamos alguma disponibilidade para o conhecimento e compreensão do Outro por parte deste grupo de crianças e jovens.

No que ao género diz respeito (Quadro 67), é no grupo de rapazes que encontramos uma percentagem superior de relações *Boa/Normal* (34,1% vs. 31,7%) e *Difícil* (29,5% vs. 24,4%) e nas raparigas uma relação de tipo *Condicional* (39% vs. 31,8%), mas também não se confirmou haver qualquer dependência entre os tipos de relação *Boa/Normal* e *Condicional* e o género ( $\chi^2 (1) = 0,276$ ;  $p = 0,599$ ;  $N = 58$ ).

**Quadro 67 - Relação com a Pessoa de Etnia Cigana e Género**

Categorias	Género	
	Masculino (N = 44)	Feminino (N = 41)
<b>Boa/Normal</b>	15 (34,1%)	13 (31,7%)
<b>Condicional</b>	14 (31,8%)	16 (39,0%)
<b>Difícil</b>	13 (29,5%)	10 (24,4%)
<b>Impossível</b>	1 (2,3%)	2 (4,9%)
<b>NS/NR</b>	1 (2,3%)	0 (0,0%)

Relativamente às relações de tipo *Difícil* e *Impossível*, os sujeitos pronunciaram-se da forma que a seguir se transcreve e que evidencia bem a representação sobre o cigano como ser associal (Chulvi & Pérez, 2003; Cortesão *et al.*, 2005; Liégeois, 2001; Moscovici & Pérez, 1999).

### *Relação Difícil*

“Dava assim-assim ... eles roubam coisas à gente e fazem mal”(A173; A159; A70, todos rapazes com 10 anos)

“Aí já não me dou muito bem ... são um bocadinho, gozam, não pensam nos outros” [distingue o geral de dois colegas com quem se deu e dá bem] (A170, rapariga; A169,rapaz, ambos com 10 anos)

“eu dava-me muito mal porque ... os ciganos têm sempre aquela mania que batem na gente ... depois vão chamar os pais, depois ainda há confusão com a polícia e depois quem fica mal somos nós” (A128, rapaz, 10 anos)

“Não me dou muito bem com ciganos ... porque acho que eles são muito maus e que quando vêm alguém batem e assim ... quando os vejo penso logo coisa má deles” (A121, rapariga, 10 anos)

“mal ... primeiro porque cheiram mal ... segundo não têm educação” (B91, rapariga, 13 anos)

“já é outra conversa, raça cigana p’ra mim acho que não presta” (C116, rapaz, 16 anos)

“Já é pior, porque não é por serem ciganos, é a maneira como eles são ... pessoas mais más” (C56, rapaz, 16 anos)

“eu pessoalmente não gosto muito deles ... nós não os rejeitamos pelo que eles são, mas são eles ao serem daquela maneira, ao quererem ser daquela maneira que se rejeitam a eles próprios” (C46, rapaz, 16 anos)

“até há pouco tempo não tinha nada contra ... mas quase fui assaltada por um cigano ... a partir daí ... não é pô-los à parte, acho que eles têm direito à vida como todos nós, mas se eles não se querem integrar na nossa Sociedade” (C104, rapariga, 16 anos)

“tenho amigos ciganos, mas os ciganos em si, sou sincero e digo não gosto muito do grupo, porque eles são ... brutos na maneira de agir” (C135, rapaz, 16 anos)

### *Relação Impossível*

“não conseguia andar com eles ... são um bocado diferentes do que nós ... no vestir ... ser” (A138, rapariga, 10 anos)

“ Mais ou menos ... os ciganos não têm trabalho, mas se quisessem ter trabalho tinham ... quando vejo ciganos não olho p’ra ele, não falo com ele ...” (A28, rapariga, 10 anos)

“esses [ciganos] já é diferente, acho que aí nem tentava aproximar-me deles” (C139, rapaz, 16 anos)

Considerando a variável nível académico dos pais (Quadro 68), a relação *Difícil* predomina no grupo dos jovens, cujos pais possuem nível de escolaridade básico (47,6%), a relação *Boa/Normal*, na do grupo com estudos secundários (44,4%), e a relação de tipo *Condicional*, no grupo com pais com habilitações de nível superior (47,8%).

Confrontámos as relações de tipo *Boa/Normal* e *Condicional* com os níveis *secundário* e *superior*,  $\chi^2$  (1) = 0,902; p = 0,342; N = 40; *básico* e *secundário*, Fisher p = 1,000; N = 30; *básico* e *superior*, Fisher p = 0,689; N = 28, e *Difícil* e *Condicional* com os três níveis académicos ( $\chi^2$  (3) = 7,584; p = 0,055; N = 53), tendo sido os resultados dos testes  $\chi^2$  e Fisher  $\geq 0,05$  em todas as combinações realizadas, confirmando-se a independência das variáveis.

**Quadro 68 - Relação com a Pessoa de Etnia Cigana e Nível Académico dos Pais**

Nível Académico	Básico (N = 21)	Secundário (N = 27)	Superior (N = 23)	NS/NR (N = 14)
<b>Categorias</b>				
<b>Boa/Normal</b>	5 (23,8%)	12 ( <b>44,4%</b> )	8 (34,8%)	3 (21,4%)
<b>Condicional</b>	4 (19,0%)	9 (33,4%)	11 ( <b>47,8%</b> )	6 (42,9%)
<b>Difícil</b>	10 ( <b>47,6%</b> )	5 (18,5%)	3 (13,0%)	5 (35,7%)
<b>Impossível</b>	1 ( <b>4,8%</b> )	1 (3,7%)	1 (4,4%)	0 (0,0%)
<b>NS/NR</b>	1 (4,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

### Experiência ou contacto com alguém de etnia cigana

A maioria dos sujeitos entrevistados já teve contacto com pessoas de etnia cigana, quer na escola (35), quer fora da escola (26), como é ilustrado pelo seu discurso.

#### *Na Escola*

“aquele cigano que temos na sala” (A23, rapariga; A31, rapaz, ambos de 10 anos)  
 “ele andava no 3º ano e eu tava no 4º” (A177, rapaz, 10 anos)  
 “na escola onde andei, andavam dois ciganos (estes até ‘eram mais ou menos’)”  
 (C116, rapaz; C77, rapariga, ambos de 16 anos)

#### *Fora da Escola*

“tá lá um que mora [morou] ao pé da minha casa” (A175, rapaz; A140, rapariga; A176, rapaz, todos com 10 anos)  
 “já tive contacto com toda a gente” (B11, rapaz, 13 anos)

“Sou da aldeia e então há lá alguns” (B34, rapariga; B21, rapaz, ambos de 13 anos; C138, rapariga, 16 anos)

“já joguei à bola com um cigano num clube e não há problema nenhum”[embora os considere maus, em geral] (C56, rapaz, 16 anos)

### **A relação de outros – pais, professores e colegas/pares – com a pessoa de etnia cigana**

Perante as pessoas de etnia cigana, os sujeitos entrevistados acham também que tanto para pais como para colegas é mais *Difícil* a relação, conforme é patente num discurso do tipo:

#### **Relativamente aos pais**

Muitos sujeitos relataram episódios conflituosos entre os seus pais e membros da etnia cigana, frequentemente relacionados com o desaparecimento de roupas do estendal ou de brinquedos quando crianças não-ciganas estavam a brincar na rua.

“mal ... os ciganos bateram no meu pai”(A56, rapariga, 10 anos)

“os meus pais também não gostam deles”(A121, rapaz, 10 anos)

“os meus pais diziam ‘nunca te metas com eles ... se eles se meterem contigo, ignora-os’(B6, rapariga, 13 anos)

“chegaram a bater no meu mano e no meu pai”(B57, rapaz, 13 anos)

Um rapaz de 13 anos (B204) diz que os pais o mudaram de turma porque a outra tinha alunos ciganos.

#### **Relativamente aos colegas**

“Há colegas meus que se dão mal com eles” (A3, rapariga, 10 anos)

“algumas minhas colegas pensam igual a mim, outras dizem que os ciganos são uma pessoas normais ... só que eu acho que não” (A28, rapariga, 10 anos)

“estão sempre a gozar” (A31, rapariga, 10 anos)

“isso não ... principalmente a M. nunca se suja, porque vem toda à betinha ... e a M.”(A140, rapariga, 10 anos)

“Eh pá os meus colegas também não ... é que nós temos uma colega na turma, não vou dizer que ela não se lava ... como nós estamos ao pé dela, sentimos um cheiro, por isso é que nós não se relacionamos muito com ela” [diz que a colega não é cigana, mas associou a questão da higiene] (A128, rapaz, 10 anos)

“às vezes gozam com eles, depois têm problemas”(B6, rapariga, 13 anos)

Em todo o caso, também admitem que, nestes grupos (pais e colegas), pode dar-se uma relação *Boa/Normal* ou *Condicional* e que deriva do conhecimento e aprofundamento de laços entre pessoas dos dois grupos (ciganos e não-ciganos). Os testemunhos

seguintes parecem, pois, abrir perspectivas para o encontro com o Outro, quando esse Outro é de etnia cigana e talvez seja, como sustenta Mendes (2005), pela via da escolarização das crianças ciganas, o que permitirá a estas aceder a estatutos escolares e sociais mais igualitários.

### **Relativamente aos pais**

#### *Relação Boa/Normal*

- “as pessoas da minha família não são racistas”(A23, rapaz, 10 anos)
- “ainda não me disseram nada, disseram-me que o melhor era ter amigos e não tar preocupado com isso”(A124, rapaz, 10 anos)
- “eles vão ao café e dão-se bem com todos”(A175, rapariga, 10 anos)
- “Os meus pais reagem bem” (A177, rapaz, 10 anos)
- “os meus pais também nunca tiveram problema com isso”(C134, rapariga, 16 anos)

#### *Relação Condicional*

- “No primeiro dia, os meus pais achavam que eles eram muito traquinas ... mas isso é o que dizem antes de os conhecer. Eu antes também achava isso, mas pois quando os conheci, achei que eles até tinham um bocadinho de simpatia” (A3, rapariga, 10 anos)

### **Relativamente aos colegas**

#### *Relação Boa/Normal*

- “há lá pessoas na escola e são todos amigos” (A158, rapariga, 10 anos)
- “ele é muito amigo da gente, a gente também somos amigos dele” (A177, rapaz, 10 anos)
- “deviam-se relacionar bem” (B132, rapariga, 13 anos)
- “brincávamos, ele estava sempre connosco na turma ... não o deixávamos à parte ... ele é que se afastava” (C52, rapaz, 16 anos)

#### *Relação Condicional*

- “fosse assim vá lá ... igual à nossa pele e se não fizessem mal, davam-se bem” (A173, rapaz, 10 anos)
- “tinham que se habituar a eles” (A176, rapaz, 10 anos)
- “depois de o conhecerem melhor acho que se adaptariam” (B46, rapariga, 13 anos)

No que se refere aos professores, reconhecem-lhes a obrigação de terem que lidar com todos os alunos, como ilustram as opiniões seguintes:

- “acho que não faziam distinções, porque os professores gostam sempre dos alunos da mesma maneira” (B248, rapariga, 13 anos)

“o professor eu acho que está numa posição um bocado diferente, porque tem que tar sujeito [à diversidade dos alunos] (C104, rapariga, 16 anos)

Embora realcem, também, que este tipo de relação dá mais trabalho e exige um maior exercício da autoridade dos professores, como é evidenciado nos testemunhos:

“os professores tinham que andar com mais cuidado, porque às vezes algum grupo de ciganos pode bater nos professores por causa duma negativa” (A121, rapaz, 10 anos)

“Há professores que se dão mal com eles ... eles às vezes portam-se um bocadinho mal e ralham com eles e às vezes vão para a rua”(A3, rapariga, 10 anos)

“mais ou menos ...porque eles fazem muitas trapalhadas e às vezes vão para a rua”(A124, rapaz, 10 anos)

“claro que sim ... mas não ficavam lá muito à vontade como tão connosco, nós somos da mesma cor, temos a mesma higiene”(A128, rapaz, 10 anos)

“tinham que se zangar com eles, mas não era por serem diferentes, era por se portarem mal” (B73, rapariga, 13 anos)

Conforme constatámos ao longo da nossa prática profissional, a questão da higiene é um aspecto recorrente no discurso de muitos agentes educativos que o consideram um dos principais factores de exclusão e rejeição das crianças ciganas, não só entre alunos, mas também entre docentes.

Verificamos que, em relação ao grupo de etnia cigana, as reacções dos sujeitos foram mais preconceituosas e, mesmo quando afirmavam não ser difícil essa relação no seu caso particular, admitiram haver socialmente maior discriminação relativamente a este grupo, argumentando alguns que as pessoas de etnia cigana também se auto-excluem e que há incompreensão mútua:

“porque eles também nos rejeitam muito, têm a maneira de ser deles, não aceitam que um cigano se case com uma pessoa”(C135, rapaz, 16 anos)

“Eu acho que nós temos sempre um modo que pensar dos ciganos, pensamos coisas brutas” [diz que a maior parte das pessoas reage mal porque] “dizem que os ciganos são maus, que se não deve meter com eles, são vigaristas ... que só sabem roubar” (A85, rapariga, 10 anos)

“Alguns podem esconder esses sentimentos, mas eu vejo que não os aguentam ao pé deles” [a propósito da reacção dos outros que lhe são próximos] (B11, rapaz, 13 anos)

“alguns dizem que eles não prestam e isso” (B21, rapaz, 13 anos)

“em geral, as pessoas não gostam muito ... pelo comportamento, são bastante diferentes de nós” (B241, rapariga, 13 anos)

“têm por exemplo, rendimento mínimo, não trabalham, não fazem nada, mas traficam droga”(C62, rapariga, 16 anos)

“uma rejeição porque são muito beneficiados pelo próprio Governo e isso revolta as pessoas”(C56, rapaz, 16 anos)

“nós respeitamos as coisas e vêm outros e infringem-nas, mas só que se fossemos nós, se calhar éramos mais punidos do que eles, a polícia têm medo e acho que isso não deve ser assim”(C106, rapaz, 16 anos)

Os três exemplos anteriores realçam a percepção que estes jovens têm de que há, em termos sociais, injustiça no tratamento, considerando os ciganos privilegiados apesar do “mau comportamento” e neste sentido constituem uma “ameaça” porque retiram benefícios aos que deviam ter mais direito (Nesdale *et al.*, 2005; Vala & Lima, 2003).

“Pois se eles quisessem ser umas pessoas como nós, arranjavam trabalho, faziam assim uma casa e tinham uma família normal, mas eles não querem ter ... fazer isso, não fazem” (A28, rapariga, 10 anos)

“E eles próprios queriam fazer distinção, não queriam ser iguais, queriam ser diferentes” (B73, rapariga, 13 anos)

Já estes últimos argumentos mostram bem como se pensa nos ciganos como uma categoria mutável e que bastaria eles quererem para deixarem de ser o que são, facto também encontrado por Chulvi & Pérez (2003) nas suas investigações.

### **Relação com uma Pessoa Violenta**

Sabemos como o conceito de Violência pode variar de pessoa para pessoa e aquilo que um adulto pensa não é igual ao que uma criança ou jovem pensam como o revelou o estudo de Gumpel e Meadan (2000).

A violência nas relações interpares em contexto escolar pode assumir forma física ou psicológica, mas esta última não tem merecido a mesma atenção por parte dos docentes e investigadores (Yoon *et al.*, 2004).

Algumas descrições do Outro e narrativas evidenciaram um conteúdo violento, quer físico, quer verbal, pelo que quisemos auscultar estas crianças e jovens sobre a forma como se relacionariam com alguém muito violento.

No que se refere a essa possibilidade (Quadro 69), a maioria considera ser *Impossível* (44,7%) ou *Difícil* (22,4%), mas é curioso encontrarmos também 14,1% de alunos que afirmam que essa relação seria de *Ajuda/Apoio*, numa clara consciência de que o comportamento do sujeito é passível de ser modificado e pode depender também de factores contextuais, como o parecem revelar algumas das afirmações:

“quando são agressivos eu digo para eles serem assim mais simpáticos e se eles continuarem a ser agressivos, deixo de falar com eles, a ver se eles mudam” (A3, rapariga, 10 anos)

“Tentava o ajudar para que ele não seja muito agressivo e tentando prendê-lo ali um bocado e se esquecer das agressividades ... tentando o acalmar” (A177, rapaz, 10 anos)

“falava com ele a dizer se era muito mau, quem se prejudicava era ele e não era os outros” (A69, 10 anos; B24, 13 anos, ambas raparigas)

“é que eu sou um pouco agressivo também ... mas teria de tentar falar com ele, por coiso, porque é que ele reage assim, quer dizer nada calmo, pronto, se tem algum problema ou isso” (B142, rapaz, 13 anos)

“nunca convivi com pessoas muito violentas, mas penso que há diferentes maneiras de proceder com as pessoas de ..., mas penso que se tivesse confiança, quando as pessoas são demasiado violentas há sempre aquele ponto também sensível e que podemos também manipular de certa forma e que é preciso, é também saber ter calma” (C115, rapaz, 16 anos)

“se a pessoa não me dissesse nada, a distância é a melhor coisa, mas logicamente que se fosse alguém que subitamente mudava de comportamento e se tornava mais agressivo, tentava perceber o porquê e ajudá-lo” (C79, rapariga, 16 anos)

As estratégias propostas giram à volta do diálogo, tanto para que o Outro tome consciência dos efeitos do seu comportamento, como para eles próprios (entrevistados) entenderem as razões do mesmo.

**Quadro 69 - Relação com a Pessoa Violenta: resultados gerais**

<b>Categorias</b>	<b>Nº de sujeitos</b>	<b>%</b>
<b>Boa/Normal</b>	3	3,5
<b>Apoio/Ajuda</b>	12	<b>14,1</b>
<b>Condicional</b>	9	10,6
<b>Difícil</b>	19	<b>22,4</b>
<b>Impossível</b>	38	<b>44,7</b>
<b>NS/NR</b>	4	4,7
<b>Total</b>	85	100

É nos grupos etários de 10 e 16 anos que essa relação de *Apoio/Ajuda* é percentualmente superior (Quadro 70). Os testes estatísticos realizados para as relações *Difícil* e *Impossível* ( com os grupos de 10 e 13 anos, Fisher p = 0,345; N = 23; 10 e 16 anos, Fisher p = 0,510; N = 13; 13 e 16 anos, Fisher = 1,000; N = 20) confirmaram não haver dependência entre estes tipos de relação com uma pessoa violenta e a idade dos entrevistados.

**Quadro 70 - Relação com a Pessoa Violenta e Idade**

<b>Categorias</b>	<b>Idade</b>	<b>10 anos (N = 32)</b>	<b>13 anos (N = 30)</b>	<b>16 anos (N = 23)</b>
<b>Boa/Normal</b>		3 (9,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
<b>Apoio/Ajuda</b>		6 (18,8%)	2 (6,7%)	4 (17,4%)
<b>Condiciona</b>		1 (3,1%)	6 (20,0%)	2 (8,7%)
<b>Difícil</b>		7 (21,9%)	9 (30,0%)	3 (13,0%)
<b>Impossível</b>		15 (46,8%)	10 (33,3%)	13 (56,5%)
<b>NS/NR</b>		0 (0,0%)	3 (10,0%)	1 (4,4%)

Em todos os grupos etários, a relação com uma pessoa violenta é considerada maioritariamente *Impossível*, mas também *Difícil*, principalmente para os grupos mais jovens, o que é certamente compreensível, uma vez que o ser humano tende a desenvolver mecanismos de preservação, em particular, quando estão em causa relações pouco gratificantes e que podem causar sofrimento (Damásio, 2003).

#### *Relação Difícil*

“já é um bocadinho mais difícil” (A45, rapariga, 10 anos)

“se calhar já não me dava muito assim bem ... porque me podia tornar assim também” (A31, rapariga, 10 anos)

“É um bocado difícil lidar com essas pessoas, porque nós podemos os querer ajudar, mas como essas pessoas têm um comportamento mau, agressivo e isso,

às vezes não querem as ajudas ou dos professores e isso. Às vezes, nem dos pais” (B132, rapariga, 13 anos)

“eu acho que entrava em choque com essa pessoa” (C60, rapariga, 16 anos)

### *Relação Impossível*

“Se fosse vá muito mau ... claro que eu não falava com ele, cortava-lhe a fala” (A175, rapariga, 10 anos)

“também não ... ou me ia embora do sítio onde ele tava ou se ele me batesse fazia queixa” (A186, rapaz, 10 anos)

“não conseguia lidar. Se fosse muito vingativa, que fizesse mal e às outras pessoas mal, aos cidadãos e isso, acho que deveria ser preso” (A121, rapaz, 10 anos)

“não lhe falava, não olhava p’ra ela” (A28, rapariga, 10 anos)

“nem me punha ao pé delas ... pessoas dessas não merecem apoio, nem carinho” (B91, rapariga, 13 anos)

“se souber como é a pessoa, se for, se tiver um feitio tipo mau, nem sequer me relaciono com a pessoa” (B196, rapaz, 13 anos)

É também no grupo de 13 anos que uma maior percentagem refere poder ser essa relação *Condicional*, no sentido em que dependia de se conhecer e compreender esse comportamento. Será porque nesta fase do desenvolvimento as alterações físicas e comportamentais porque passam os deixa mais sensíveis a este tipo de situações?

“se calhar seria mais difícil conhecer essa pessoa melhor, exactamente por ter um comportamento mais agressivo ... mas isso depois é uma questão da gente conhecer as pessoas melhor” (B46, rapariga, 13 anos)

“mas é conforme a situação ... há pessoas pronto irritam-se tipo, mas é quando a gente goza com eles” (B110, rapaz, 13 anos)

“tentar chegar ao pé dele, falar com ele, se eu gostasse dele, falava, mas se visse realmente que não valia a pena, não” (B174, rapaz, 13 anos)

Os resultados apresentados no quadro que se segue (Quadro 71) revelam que tanto os rapazes como as raparigas têm opiniões que são aproximadas.

Em todo o caso, regista-se que, no discurso das raparigas, as relações de *Apoio/Ajuda* e *Difícil* são percentualmente superiores e, no dos rapazes, isso passa-se com as relações de tipo *Condicional* e *Impossível*.

O teste estatístico realizado tendo em conta as relações de tipo *Difícil* e *Impossível* e o género (Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 28$ ) confirmou a independência entre as variáveis em análise.

**Quadro 71 - Relação com a Pessoa Violenta e Género**

<b>Categorias</b>	<b>Género</b>	<b>Masculino (N = 44)</b>	<b>Feminino (N = 41)</b>
<b>Boa/Normal</b>		2 (4,5%)	1 (2,4%)
<b>Apoio/Ajuda</b>		5 (11,4%)	7 <b>(17,1%)</b>
<b>Condicional</b>		5 <b>(11,4%)</b>	4 (9,8%)
<b>Difícil</b>		9 (20,5%)	10 <b>(24,4%)</b>
<b>Impossível</b>		21 <b>(47,7%)</b>	17 (41,5%)
<b>NS/NR</b>		2 (4,5%)	2 (4,8%)

Comparando estes dados, tendo em atenção a variável nível académico dos pais (Quadro 72), verifica-se que em todos os grupos predomina a relação de tipo *Impossível*, mas no grupo do escalão secundário também se destaca a de *Apoio/Ajuda*, enquanto no básico, é a *Difícil* e no superior, a *Condicional*.

Quando comparados os dados das relações de tipo *Difícil* e *Impossível* com todos os níveis académicos agrupados dois a dois (*secundário e básico*, Fisher  $p = 0,627$ ;  $N = 14$ ; *básico e secundário*, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 15$ ; *básico e superior*, Fisher  $p = 0,335$ ;  $N = 17$ ) não se confirmou haver uma dependência entre as respostas dos entrevistados e o nível de escolaridade dos seus pais.

**Quadro 72 - Relação com a Pessoa Violenta e Nível Académico dos Pais**

Nível Académico	Básico (N = 21)	Secundário (N = 27)	Superior (N = 23)	NS/NR (N = 14)
<b>Categorias</b>				
<b>Boa/Normal</b>	0 (0,0%)	1 (3,7%)	1 (4,4%)	1 (7,1%)
<b>Apoio/Ajuda</b>	3 (14,4%)	5 (18,5%)	3 (13,0%)	1 (7,1%)
<b>Condicional</b>	2 (9,5%)	2 (7,4%)	4 (17,4%)	1 (7,1%)
<b>Difícil</b>	7 (33,3%)	4 (14,8%)	4 (17,4%)	4 (28,7%)
<b>Impossível</b>	7 (33,3%)	15 (55,6%)	9 (39,1%)	7 (50,0%)
<b>NS/NR</b>	2 (9,5%)	0 (0,0%)	2 (8,7%)	0 (0,0%)

### **Experiência ou contacto com alguém violento**

Dos entrevistados, apenas 18 (predominantemente no grupo mais jovem) referem ter tido contacto com alguém muito violento na escola. Gumpel e Meadan (2000) verificaram, na sua investigação, que enquanto as crianças mais novas enquadravam pequenos incidentes na definição de violência, os mais velhos tinham tendência a desvalorizá-los, o que poderá também ter acontecido no nosso estudo e estar relacionado com as estratégias de negociação interpessoal, mais sofisticadas no grupo mais velho (Selman *et. al.*, 1986, cit. por Coimbra, 1990).

### **A relação de outros – pais, professores e colegas/pares – com uma pessoa violenta**

De entre os sujeitos que clarificaram a sua opinião, a maioria considerou que *pais, professores e colegas* ou *não se relacionariam com uma pessoa violenta* ou essa relação seria *Difícil*, excepto para os pares que também são violentos e gostam de resolver os conflitos dessa maneira.

### **Relativamente aos colegas**

“claro que não a gramavam muito” (A 175, rapariga, 10 anos)

“muitas delas nem sequer se iriam aproximar dele” (B142, rapaz, 13 anos)

“se ele nos maltratasse não tinha amigos”(C46, rapaz, 16 anos)

“só assim também se calhar pessoas agressivas é que conseguiriam lidar com essa pessoa” (B132, rapariga, 13 anos)

Mas reconhecem também que os colegas podem mobilizar competências que não passam pelo confronto físico:

“fazíamos exactamente com que ele mudasse ... se tornasse menos agressivo”(B46, rapariga, 13 anos)

“se calhar até tentavam pacificar as coisas e tentar que essa pessoa se acalmasse, não sei” [refere em relação às pessoas à sua volta] (B17, rapaz, 13 anos)

### **Relação com uma Pessoa doutro Nível Económico**

Como alguns dos textos analisados faziam referência à rejeição de colegas pelo facto de não possuírem o mesmo tipo de objectos, abordámos a questão pela relação com pessoas pertencentes a outros níveis económicos, uma vez que a literatura nos indica que as crianças, desde muito cedo, compreendem as diferenças de estatutos quando associados a grupos mais ou menos favorecidos (Weinger, 2000).

Assim, a relação com pessoas doutra condição económica (Quadro 73), mais ricas ou mais pobres, seria, no entender da grande maioria, *Boa/Normal* (83,5%), expressando as opiniões:

“o que interessa para mim é ter amigos, dar-me bem com eles, não garrear com eles e isso ...pois o que importa é a pessoa, não é de ser rico ou de ser pobre “ (A177, rapaz, 10 anos)

“o que interessa é ser amigo uns dos outros, não interessa o valor que tem” (A23, rapaz, 10 anos)

“Dou-me bem com pessoas de várias classes sociais, tanto ricos como mais pobres” (B46, rapariga, 13 anos)

“Se fosse mais pobre [essa pessoa] tentava não mostrar que tinha mais coisas ... tenho colegas que são mais pobres, tenho colegas que são mais ricos ... é igual” (B58, rapariga, 13 anos)

“para mim não é o dinheiro que interessa, são as pessoas dentro de si e se me provarem que são boas pessoas e isso, eu faço tudo para ajudar” (B68, rapaz, 13 anos)

“O que interessa é a pessoa por dentro e não o que ela tem ... como ela é psicologicamente, como ela se relaciona connosco” (B175, rapariga, 13 anos)

Estes argumentos parecem revelar que o nível económico não é um factor que condicione a relação entre os sujeitos e o Outro e vimos, mais uma vez, a valorização que é feita da pessoa, independentemente das suas condições de vida.

**Quadro 73 - Relação com a Pessoa doutro Nível Económico: resultados gerais**

<b>Categorias</b>	<b>Nº de sujeitos</b>	<b>%</b>
<b>Boa/Normal</b>	71	<b>83,5</b>
<b>Difícil</b>	11	13,0
<b>NS/NR</b>	3	3,5
<b>Total</b>	85	100

A relação *Difícil* é associada à arrogância, que muitos atribuem às pessoas que têm mais dinheiro e que evidencia terem estas crianças e jovens a percepção de como a um dado estatuto social poderá corresponder um determinado papel:

“há uma coisa que eu detesto, quando por exemplo, uma pessoa que seja rica tem ... ‘ah vou comprar aquilo, vou comprar isto’” (A128, rapaz, 10 anos)

“às vezes é melhor ter um amigo pobre do que rico ... porque os pobres, por exemplo, quando nós convidamos para uma festa levam uma prenda e às vezes até dão a única prenda que eles têm” (A169, rapaz, 10 anos)

“Nas pessoas mais ricas, como às vezes se armam em boas só porque são ricas, dizia que era para ela não se gabar tanto, porque um dia podia ser pobre” (A60, rapariga, 10 anos)

“É assim, se fosse mais pobre ... dava-me muito bem, agora mais rico, as pessoas mais ricas têm assim, são mais orgulhosas. Já tive colegas assim, p’ra eles tem, o mundo tem que tar todo à volta deles e não pensam nos outros” (B241, rapariga, 13 anos)

“Se calhar às vezes aos pobres a gente ainda se dá melhor, porque os ricos têm a mania que têm mais dinheiro, são mais importantes e olham p’ra os pobres de maneira diferente” (B248, rapariga, 13 anos)

“acho que bem, dependendo dos feitios ... se fosse muito rica e viesse assim armada em esperta como quem diz, com a mania das grandezas, acho que essa pessoa, não teria qualquer lidação com ela” (C106, rapaz, 6 anos)

“alguns colegas meus ... são ricos e são um bocado parvos ... não aceitam a opinião dos outros” [diz que formam um grupo fechado] (C135, rapaz, 16 anos)

No Quadro 74, encontram-se os resultados em função do grupo etário dos sujeitos e verificamos que a maioria, em qualquer dos grupos, não teria problemas de relação com

peças doutro nível económico. O teste de Fisher realizado para as relações *Boa/Normal* e *Difícil* e os três grupos etários (10 e 13 anos, Fisher  $p = 0,706$ ;  $N = 59$ ; 10 e 16 anos, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 52$ ; 13 e 16 anos, Fisher  $p = 0,451$ ;  $N = 53$ ) confirmou a independência entre as variáveis.

**Quadro 74 - Relação com a Pessoa doutro Nível Económico e Idade**

	<b>Idade</b>	<b>10 anos (N = 32)</b>	<b>13 anos (N = 30)</b>	<b>16 anos (N = 23)</b>
<b>Categorias</b>				
<b>Boa/Normal</b>		25 (78,1%)	27 (90,0%)	19 (82,6%)
<b>Difícil</b>		4 (12,5%)	3 (10,0%)	4 (17,4%)
<b>NS/NR</b>		3 (9,4%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

E o mesmo acontece quando comparamos tais dados (relações *Boa/Normal* e *Difícil*,  $\chi^2(1) = 0,023$ ;  $p = 0,880$ ,  $N = 82$ ), nos grupos masculino e feminino (Quadro 75).

**Quadro 75 - Relação com a Pessoa doutro Nível Económico e Género**

	<b>Género</b>	<b>Masculino (N = 44)</b>	<b>Feminino (N = 41)</b>
<b>Categorias</b>			
<b>Boa/Normal</b>		37 (84,1%)	34 (82,9%)
<b>Difícil</b>		6 (13,6%)	5 (12,2%)
<b>NS/NR</b>		1 (2,3%)	2 (4,9%)

Ao ter como referencial o nível académico dos pais (Quadro 76), o que ressalta é que, no grupo dos alunos cujos pais possuem um nível académico básico, a menção a uma relação *Difícil* com o Outro é mais frequente, mas, ainda assim, não é uma diferença estatisticamente significativa. Confirma-se também a independência entre as variáveis analisadas (níveis *secundário* e *superior*, Fisher  $p = 1,000$ ;  $N = 49$ , *básico* e *secundário*, Fisher  $p = 0,272$ ;  $N = 48$ ; *básico* e *superior*, Fisher  $p = 0,240$ ;  $N = 43$ ).

### Quadro 76 - Relação com a Pessoa doutro Nível Económico e Nível Académico dos Pais

Nível Académico	Básico (N = 21)	Secundário (N = 27)	Superior (N = 23)	NS/NR (N = 14)
<b>Categorias</b>				
<b>Boa/Normal</b>	16 (76,2%)	24 (88,9%)	20 (87,0%)	11 (78,6%)
<b>Difícil</b>	5 (23,8%)	3 (11,1%)	2 (8,7%)	1 (7,1%)
<b>NS/NR</b>	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (4,3%)	2 (14,3%)

#### Experiência ou contacto com alguém doutro nível económico

Apenas 29 dos entrevistados afirmaram que conheciam na escola colegas e amigos doutros níveis sociais. Fora da escola, o contacto parece ser mais indirecto, através da Televisão, quando mostram vítimas da fome em África ou vítimas do Tsunami na Ásia. Um jovem falou duma situação no seio da sua família.

#### A relação de outros – pais, professores e colegas/pares – com a pessoa doutro nível económico

A maioria dos entrevistados considera que tanto pais, como professores e colegas teriam uma *Boa* relação com pessoas de qualquer nível social. Mas, no grupo de 13 anos, 11 alunos (36,6%) referem que os seus colegas teriam dificuldade em relacionar-se com pessoas mais pobres, porque dão muita importância à maneira de vestir e às marcas das roupas. Sabendo como esta é uma questão a partir da qual se estabelecem fronteiras entre grupos dentro das escolas e fazem parte da cultura juvenil em sociedades como as nossas (Berndt, 1999; Corsaro, 1999; Youniss, 1999) tais dados parecem-nos compreensíveis.

“os colegas não, porque eles não a ajudavam”(A140, rapariga, 10 anos)

“ eu não gosto muito desta escola por causa disso, porque os que têm mais dinheiro que os outros, gozam sempre com os que têm menos” (B6, rapariga, 13 anos)

“tenho muita gente conhecida [diz que são colegas] que só se relaciona com os outros pelas aparências, pelo que eles têm ... é muito à base do interesse” (C60, rapariga, 16 anos)

“se for muito mais rico, se se tentar pôr acima de todos, não é tão bem aceite ... eu até vivo muito bem ... mas também não discriminamos os outros”(C46, rapaz, 16 anos)

“quando eu tive na fase da transição, às vezes até ficava assim um bocado aborrecida quando não podia ter as mesmas coisas que os meus colegas”(C138, rapariga, 16 anos)

#### 4.4.4. Influências no Modo de Pensar e Sentir

Quando questionados sobre quem ou quê teria influenciado a maneira como pensam e sentem sobre estes assuntos (Quadro 77), a maioria considera que isso é fruto da sua *Própria Experiência* (41,2%).

“por a minha experiência ... porque geralmente dou-me muito com pessoas negras” (A85, rapariga, 10 anos)

“A experiência ... logo desde pequenino, quando não tinha ainda estas opiniões e não sabia nada sobre as pessoas pretas, ciganas, não sabia nada e dava-me bem com todos” (B11, rapaz, 13 anos)

“partiu de mim própria ... acho que somos nós que escolhemos quem são as melhores pessoas para lidarmos” (B24, rapariga, 13 anos)

“acho que foi, prontos, a experiência ... e depois a gente vive num mundo em que se fala de tudo ...” (B85, rapaz, 13 anos)

“a experiência ... a forma como eu vejo o que se passa à minha volta”(B175, rapariga, 13 anos)

“eu acho que é mais pela minha experiência, pel’aquilo que eu acho correcto, pela informação que tenho, que eu acho mais correcto ... tanto que muitas das minhas opiniões vão contra as dos meus pais” (C60, rapariga, 16 anos)

“isso acho que só tem a ver comigo” (C139, rapaz, 16 anos)

Segue-se um grupo considerável (28,2%) que reconhece ter sido influenciado pela *educação* que os seus *pais* lhes deram, juntamente com a *própria experiência*, e outro, de 23,5% que pensa ter sido um conjunto de coisas (*Todos*), como a experiência, os pais, professores, amigos que contribuíram de alguma forma para o modo como avaliam as questões de que falámos.

**Quadro 77 - Influências no Modo de Pensar: resultados gerais**

<b>Categorias</b>	<b>Nº de sujeitos</b>	<b>%</b>
<b>Própria Experiência</b>	35	<b>41,2</b>
<b>Pais e Experiência</b>	24	<b>28,2</b>
<b>Pais e Professores</b>	5	5,9
<b>Todos</b>	20	<b>23,5</b>
<b>NS/NR</b>	1	1,2
<b>Total</b>	85	100

Quando analisamos os dados do Quadro 78 em função da idade dos sujeitos, é nos grupos mais jovens (50,0%, nos 10 e 13 anos, contra 17,4% nos 16 anos) que se destaca a afirmação de que a sua *Experiência* foi mais influente, enquanto que no grupo de mais velhos há um maior reconhecimento do que os seus *Pais* lhes veicularam (47,8%, contra 15,6%, nos 10 anos, e 26,7%, nos 13 anos). Nestas duas categorias (*Experiência e Pais*), o resultado do teste do  $\chi^2 (2) = 9,436$ ;  $p = 0,009$ ;  $N = 59$ , confirmou de facto a dependência das respostas dos sujeitos face à idade.

Transcrevem-se, em seguida, as opiniões relativas à influência dos *Pais e Experiência*:

“da convivência ... os pais também têm uma opinião e dizem-me o que eu tenho que fazer e eu respeito” (A23, rapaz, 10 anos)

“dos professores não, só dos pais e da minha experiência” (A9, rapaz, 10 anos)

“a experiência, porque eu já vivi em muitas terras ... os meus pais também me ensinam” (B6, rapariga, 13 anos)

“os valores que defendo, ou valores que tenho hoje, devo agradecê-los aos meus pais e muitas ideias que tenho e penso, obviamente que sou livre de pensar, os meus pais podiam-me educar de uma maneira e eu ter outra opção e não concordar, mas não” (C104, rapariga, 16 anos)

“boa parte foi experiência, mas muito é conselho dos meus pais, contribuem muito” (C135, rapaz, 16 anos)

“os meus pais sempre foram muito liberais em relação àquilo que nós pensamos ... as minhas opiniões provêm dessa minha educação que eu tive e da experiência que já vou tendo” (C79, rapariga, 16 anos)

O reconhecimento da importância do papel dos pais pelos jovens mais velhos poderá ser entendido à luz do desenvolvimento, ou seja, a descentração de si próprio para ser capaz de considerar a perspectiva de outros e de coordenar diferentes pontos de vista (Selman, 1980, cit. por Coimbra, 1990), mas também, pelas relações de vinculação que estabelece no seio da família e de como estas podem promover a reciprocidade e confiança nos outros (Nickerson & Nagle, 2005; Rubin *et al.*, 2004).

**Quadro 78 - Influências no Modo de Pensar e Idade**

<b>Idade</b>	<b>10 anos (N = 32)</b>	<b>13 anos (N = 30)</b>	<b>16 anos (N = 23)</b>
<b>Categorias</b>			
<b>Própria Experiência</b>	16 (50,0%)	15 (50,0%)	4 (17,4%)
<b>Pais e Experiência</b>	5 (15,6%)	8 (26,7%)	11 (47,8%)
<b>Pais e Professores</b>	2 (6,3%)	1 (3,3%)	2 (8,7%)
<b>Todos</b>	8 (25,0%)	6 (20,0%)	6 (26,1%)
<b>NS/NR</b>	1 (3,1%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)

O grupo feminino revela que a experiência por si só foi mais influente (48,8%), enquanto no grupo masculino se verifica que tanto a *Experiência* como os *Pais e Experiência* obtêm resultados iguais (34,1%) (Quadro 79). As diferenças encontradas não são estatisticamente significativas ( $\chi^2 (1) = 2,198$ ;  $p = 0,138$ ;  $N = 59$ ) e confirmam a independência entre as variáveis.

Eis alguns exemplos das opiniões expressas:

“Foi a opinião dos meus pais, dos professores e dos meus amigos. Cada vez que vou brincar aprendo sempre qualquer coisa, não fazer mal, não partir coisas, porque se eu não gosto que partam as minhas coisas também não gosto de partir as coisas dos outros” (A177, rapaz, 10 anos)

“Um conjunto das opiniões das outras pessoas, da minha maneira de pensar, daquilo que os meus pais me ensinaram também. Acho que é um conjunto de tudo, das experiências também. Como tive experiências com deficientes, ciganos e pessoas doutra cor. Portanto acho que um conjunto, formulei a minha opinião” (B46, rapariga, 13 anos)

“Foi a minha experiência e a educação que tive com os meus pais ... dos amigos ... e em relação mesmo a imigrantes e isso não tenho problema nenhum, quanto a discriminação não tenho problema, porque o meu pai é brasileiro” (C62, rapaz, 16 anos).

**Quadro 79 - Influências no Modo de Pensar e Género**

Categorias	Género	
	Masculino (N = 44)	Feminino (N = 41)
<b>Própria Experiência</b>	15 (34,1%)	20 (48,8%)
<b>Pais e Experiência</b>	15 (34,1%)	9 (22,0%)
<b>Pais e Professores</b>	4 (9,0%)	1 (2,4%)
<b>Todos</b>	9 (20,5%)	11 (26,8%)
<b>NS/NR</b>	1 (2,3%)	0 (0,0%)

Relativamente ao nível académico dos pais (Quadro 80), só no grupo dos jovens cujos pais possuem um grau de escolaridade secundário é que, em primeiro lugar, surgem como fontes de influência a os *Pais e Experiência*, mas também não se confirmou estarem as respostas dos sujeitos (relativamente às categorias *Experiência* e *Pais e Experiência* e os níveis académicos: *secundário e superior*,  $\chi^2 (1) = 0,724$ ;  $p = 0,395$ ;  $N = 35$ ; *básico e secundário*,  $\chi^2 (1) = 3,265$ ;  $p = 0,092$ ;  $N = 34$ ; *básico e superior*,  $\chi^2 (1) = 0,971$ ;  $p = 0,325$ ;  $N = 33$ ), dependentes do nível escolar dos seus pais.

**Quadro 80 - Influências no Modo de Pensar e Nível Académico dos Pais**

Categorias	Nível Académico			
	Básico (N = 21)	Secundário (N = 27)	Superior (N = 23)	NS/NR (N = 14)
<b>Própria Experiência</b>	12 (57,2%)	8 (29,7%)	10 (43,5%)	5 (35,7%)
<b>Pais e Experiência</b>	4 (19,0%)	10 (37,0%)	7 (30,4%)	3 (21,5%)
<b>Pais e Professores</b>	0 (0,0%)	3 (11,1%)	1 (4,4%)	1 (7,1%)
<b>Todos</b>	5 (23,8%)	6 (22,2%)	5 (21,7%)	4 (28,6%)
<b>NS/NR</b>	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (7,1%)

## **Em síntese**

### **Relações com o Outro**

A relação com este Outro descrito como diferente é considerada como *Boa/Normal* para a maioria dos sujeitos. A relação de *Apoio/Ajuda* é mais frequente nos mais novos e nos rapazes, em consonância com a maior referência a pessoas com Deficiência.

Não se confirmou qualquer dependência entre o tipo de Relação com o Outro e as variáveis independentes idade, género e habilitações académicas dos pais.

A maioria dos entrevistados considera que tanto os pais, como professores ou os colegas se relacionariam bem com a pessoa descrita, exactamente da mesma forma que eles próprios.

### **Um Outro com Deficiência**

No caso da pessoa diferente ter uma deficiência, são muitos os que consideram que a relação seria *Boa/Normal* ou de *Apoio/Ajuda*, sendo esta última superior no grupo mais novo e masculino, como aconteceu relativamente à primeira questão.

Os testes estatísticos efectuados confirmaram a independência face à idade, género e nível escolar dos pais.

Um grande número de sujeitos reconhece que teve contacto e experiência com colegas deficientes e que tanto pais, como professores se relacionavam ou relacionariam bem com essas pessoas. As maiores dificuldades viriam da parte dos colegas que, por vezes, troçavam dessas situações.

### **Um Outro doutra Cor**

Com pessoas doutra Cor, a esmagadora maioria (cerca de 90%) afirma que teria uma relação *Boa/Normal*, sendo os resultados aproximados quando temos em atenção a

idade, o género e o nível académico dos pais, tendo-se confirmado a independência das variáveis.

Um grande número dos sujeitos refere que, quer na escola, quer fora, teve contacto com pessoas doutra cor e que, salvo algumas pequenas excepções (a saber, o pai e colegas), as pessoas que lhes são próximas (pais, professores, colegas) não rejeitariam as pessoas pela cor da pele.

### **Um Outro de Etnia Cigana**

Relativamente a pessoas de etnia cigana, encontramos uma menor unanimidade e uma maior divisão entre a opinião dos entrevistados, com 35,3% a falar numa relação de tipo *Condicional*, 32,9% *Boa/Normal* e 27,1% numa relação *Difícil*, sendo esta última superior no grupo mais novo.

As relações *Boa* e *Difícil* são percentualmente superiores nos rapazes, enquanto nas raparigas temos as de tipo *Condicional* e *Impossível*.

Os sujeitos, cujos pais possuem nível básico de escolaridade, afirmam ter maior dificuldade nessas relações.

Em todo o caso, os resultados dos testes estatísticos não confirmaram uma dependência entre o tipo de relações com a pessoa de etnia cigana e as variáveis idade, género e habilitações académicas dos pais.

Muitos têm ou tiveram colegas ciganos e reconhecem que face, às pessoas de etnia cigana, encontram mais rejeição e dificuldade de relacionamento por parte de pais, professores e colegas.

### **Um Outro Violento**

Quando perante uma pessoa violenta, e muitos entrevistados associaram a rejeição à pessoa de etnia cigana pelo comportamento mais violento, a maioria considera que nesse caso, e mesmo não tendo nada a ver com o grupo étnico, a relação seria *Impossível* (44,7%) ou *Difícil* (22,4%), embora, como atrás comentámos, 14,1% procurasse desenvolver uma relação de *Ajuda/Apoio* ao Outro, no sentido da mudança de comportamento, mais conforme as normas sociais.

Também aqui se confirmou a independência entre variáveis independentes e dependentes.

Poucos são os que referem ( um quarto) ter tido contacto com pessoas muito violentas, quer na escola, quer fora dela, mas muitos são os que consideram que, também para os seus pais, professores e colegas, uma relação com pessoas violentas não seria fácil, a não ser para pessoas tão violentas como elas.

### **Um Outro doutro Nível Económico**

Questionados sobre que tipo de relação estabeleceriam com alguém doutro nível económico, a maioria diz que isso não faria qualquer diferença e o que importava não era o que a pessoa tinha, mas sim como ela era, considerando que as pessoas que lhes são próximas reagiriam da mesma maneira. Mais uma vez se confirmou a independência entre as variáveis em análise.

Contudo, 12,9% dos entrevistados afirma que seria mais difícil a relação com uma pessoa rica, considerada mais arrogante, e se estes resultados são aproximados em função da idade e género, é no grupo cujos pais possuem nível básico de escolaridade que essa dificuldade se revela percentualmente superior.

### **Influências no Modo de Pensar e Sentir**

Confrontados com as fontes de influência sobre o seu modo de pensar e sentir, a maioria refere que foi a sua *própria experiência* a orientar as opiniões expressas e são os mais novos (10 e 13 anos) que o afirmam com maior segurança. A influência que a educação familiar e os valores transmitidos tiveram é algo reconhecido pelo grupo dos mais velhos e por elementos do sexo masculino, enquanto as raparigas consideram ter sido relevantes a própria experiência e um pouco de todos os aspectos (experiência, pais, professores, amigos).

A idade confirmou-se aqui como um factor diferenciador na opinião dos sujeitos, mas o género e habilitações académicas dos pais não.

## 5. Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresentaremos uma síntese geral dos resultados e retomaremos os mais significativos, relacionando-os não só com os objectivos e hipóteses formuladas, mas também com alguns dos estudos referenciados na primeira parte do trabalho, servindo, assim, de suporte e enquadramento às nossas interpretações.

Para tornar mais clara a exposição, decidiu-se organizá-la em torno dos eixos *Representações sobre a Diferença e Relações com a Diferença*.

### 5.1. Representações sobre a Diferença

Neste domínio propusemo-nos compreender a **representação** que crianças e jovens (de ambos os géneros, com idades de 9, 12 e 15 anos e cujos pais possuem níveis diferenciados de escolaridade) têm da **Diferença**, expressa através da descrição de um Outro que vêem como particularmente distinto de Si.

Mas afinal quem é este Outro que os sujeitos descrevem como diferente? Em que aspectos se distingue? Será assim tão diferente?

É preciso salientar que, para a grande maioria, a pessoa que escolheram descrever (na tarefa escrita proposta) é, na generalidade, alguém de idade aproximada (entre amigos, familiares, colegas e conhecidos) e 38% dos sujeitos (231 em 607) indicam claramente que estão a descrever um(a) amigo(a) (132) ou um familiar (99) (frequentemente um(a) irmão/irmã ou primo/prima).

Na situação de entrevista, a questão colocada permitia uma maior abstracção de um caso particular conhecido pelos sujeitos, mas, ainda assim, a maioria (55 em 85) reconheceu que o perfil traçado encaixava em alguém que lhes era próximo e que

conheciam bem, sendo que 23 deles pensaram primeiro numa pessoa que conheciam antes da descrição que fizeram.

Estes factos parecem-nos indicar que é mais fácil para os sujeitos reconhecerem diferenças num Outro que conhecem melhor, com quem convivem, se sentem mais próximos e com quem, indubitavelmente, estabelecem frequentes comparações. Livesley e Bromley (1973) identificaram isso mesmo nas descrições que os sujeitos do seu estudo (7 aos 15 anos de idade) efectuaram relativamente a pessoas da mesma idade ou a adultos, apresentando-se as primeiras mais pormenorizadas do que estas últimas.

Alguns trabalhos demonstraram, também, a influência que os factores relacionais podem ter na descrição do Outro, quando esse Outro é alguém com quem se interage e de quem se gosta, sendo normalmente as descrições de pessoas de quem não se gosta menos interessantes e mais concretas e factuais (Feldman & Ruble, 1981, citados por Durkin, 1995; Livesley & Bromley, 1973).

Parece haver, igualmente, alguma evidência de que a representação que o indivíduo tem de si e dos seus pares é geralmente concordante, ou seja, a uma representação positiva de Si, corresponderá uma visão positiva do Outro (Salmivalli *et al.*, 2005). Se se partir de tal pressuposto, podemos inferir que as crianças e jovens que participaram nesta investigação revelam de Si uma imagem positiva.

Ainda que a nossa atenção não tenha incidido sobre estes aspectos, os mesmos estarão, provavelmente, subjacentes à imagem que é transmitida do Outro. É um dado que, no nosso trabalho, a *representação do Outro é mais positiva* do que negativa e os aspectos *negativos* mais salientes prendem-se com os *comportamentos censuráveis* e as *competências sociais inadequadas*, evidenciando, assim, como estes são aspectos que podem conduzir à rejeição do Outro, o que parece ser consonante com os resultados dos estudos sobre o estatuto social dos alunos na turma e sobre a sua popularidade ou

impopularidade (Bee, 1998; Dodge & Feldman, 1990; Lease *et al.*, 2002; Lease *et al.*, 2003; Warden *et al.*, 2003).

Quando analisamos os resultados gerais relativos à descrição escrita, os sujeitos consideram que o Outro se diferencia de Si essencialmente pelo *Comportamento* (em maior percentagem o *inadequado* ou *censurável*, mas também o *adequado* e *aceitável*), *Atributos Físicos* (*estrutura do corpo e aspectos faciais*) e *Competências* (*sociais, facilitadoras ou inibidoras da interação*, estando estas últimas em menor destaque).

Já quando o fazem na situação de entrevista, embora sejam estas as categorias igualmente dominantes, a sequência altera-se com as *Competências* (desta vez as *competências sociais* referidas com mais frequência são as *inibidoras da interação*) a surgirem em segundo lugar e os *Atributos Físicos*, em terceiro. Ao compararmos as respostas dos sujeitos entrevistados a esta questão com o que os mesmos escreveram um ano antes, é também este o padrão encontrado.

Estes dados reforçam a ideia atrás enunciada sobre o significado dos *Comportamentos* e *Competências Sociais* para a aceitação ou rejeição do Outro (Bee, 1998; Dodge & Feldman, 1990; Lease *et al.*, 2002; Lease *et al.*, 2003; Warden *et al.*, 2003).

A descrição do Outro é ainda feita, realçando indicadores relacionados com os *Gostos e Interesses*, *Aspectos Sócio-Culturais*, *Deficiência* e *Sexualidade*. A análise comparativa entre a situação escrita e a entrevista revelou aspectos distintos. O discurso dos sujeitos na entrevista coloca em maior destaque os *Aspectos Sócio-Culturais* e a *Deficiência* e dá menor importância aos *Gostos e Interesses* (sendo que desta vez, a menção ao *Vestuário/Acessórios* ultrapassa a das *Actividades Lúdicas e de Lazer*, ao contrário do que tinha acontecido no discurso escrito).

Esta menor valorização das características físicas do Outro, bem como dos seus gostos e interesses pode ser interpretada à luz de um maior amadurecimento pessoal, resultado

de mais um ano de experiência de vida (Bee, 1998; Coimbra, 1990; Durkin, 1995; Lewis, 2002; Livesley & Bromley, 1973; Rogers, 1978; Schaffer, 1996). Contudo, não podemos descartar a hipótese de que os diferentes instrumentos utilizados e o maior fechamento ou abertura da questão colocada tenham, de algum modo, contribuído para a alteração do padrão encontrado inicialmente.

### **Representação sobre a Diferença e Idade**

Colocámos a hipótese de que os níveis etários considerados, com um intervalo de três anos entre si (a permitir maior diferenciação no desenvolvimento), poderiam ser um factor determinante na representação dos sujeitos sobre a Diferença, uma vez que inúmeras investigações, fundamentadas nos modelos de desenvolvimento cognitivo, realçam como a representação de Si e do Outro assume características distintas nesse percurso evolutivo (Bee, 1998; Coimbra, 1990; Durkin, 1995; Lewis, 2002; Livesley & Bromley, 1973; Rogers, 1978; Schaffer, 1996)

E, de facto, os resultados revelaram haver diferenças, estatisticamente significativas, na representação desse Outro em função da idade dos sujeitos, com os mais novos a realçarem os *Atributos Físicos* (altura, peso, cor dos olhos), *Gostos e Interesses* (o que gosta ou não de comer, de fazer, de brincar, de usar) e *Aspectos Sócio-Culturais* (origem/naturalidade, condições económicas) e os mais velhos a focarem a sua atenção nos factores *Comportamentais* e *Competências*.

Os dados obtidos na entrevista confirmam esta tendência, no que se refere à caracterização do Outro pelos *Atributos Físicos* (com clara diminuição à medida que a idade aumenta), *Comportamento* e *Competências* (em que se dá precisamente o contrário), embora, estatisticamente, a única diferença significativa se tenha apurado ao nível das *Competências*.

Os dados que temos vindo a expor mostram, por conseguinte, uma relação entre a idade e a representação das diferenças no Outro, confirmando as conclusões de outros estudos que fundamentam a hipótese de que as crianças mais jovens descrevem outros essencialmente em termos de características externas e superficiais, enquanto os mais velhos tenderão a fazê-lo de modo mais abstracto e inferencial, recorrendo com maior frequência a características internas e psicológicas (Bee, 1998; Coimbra, 1990; Durkin, 1995; Lewis, 2002; Livesley & Bromley, 1973; Rogers, 1978; Schaffer, 1996).

Relativamente à caracterização do Outro pelos *Aspectos Sócio-Culturais*, *Gostos e Interesses*, *Deficiência e Sexualidade*, verificaram-se alguns resultados um pouco diferentes, quando se confrontam a situação escrita e oral.

Quanto aos *Aspectos Sócio-Culturais*, são os mais novos que maior realce lhe dão, mas a diferença entre os grupos esbate-se um ano mais tarde, com as respostas dos três grupos etários percentualmente muito equiparadas e sem diferenças significativas do ponto de vista estatístico. Mas, quando analisamos o grupo dos 85 entrevistados e confrontamos as suas respostas escrita e oral, observa-se uma situação inversa, ou seja, neste grupo tinham sido os mais velhos a incluir, nos seus textos, mais indicadores da categoria *Aspectos Sócio-Culturais*.

É preciso entender estas mudanças olhando, também, para a tipologia dos indicadores no seio da categoria, a saber, que, na descrição escrita, os aspectos mencionados inscrevem-se sobretudo, nas sub-categorias *Origem* (3,3%) e *Condições Económicas* (1,6%), enquanto na descrição oral recaem sobre a *Etnia* e *Condições Económicas*, ambas com 4,7%. Esta deslocação do interesse sobre o local de onde o Outro é originário (*Origem/Naturalidade*) para a sua cultura (*Etnia*) parece ser mais um indicador de uma maior maturidade dos sujeitos, demonstrativo de uma preocupação

com outras qualidades menos superficiais (Coimbra, 1990; Livesley & Bromley, 1973; Schaffer, 1996).

Caso idêntico se dá na referência aos *Gostos e Interesses*, dominante nos textos dos mais jovens enquanto, na entrevista, surge nos do grupo mais velho. Contudo, um ano depois, são os aspectos relacionados com o *Vestuário/Acessórios* que surgem em primeiro lugar, deixando para trás as *Actividades Lúdicas e de Lazer*. Sabendo como, na adolescência, as questões da imagem e da roupa/acessórios que se usam definem um estilo (e.g., “dread”; “beto” ...) e se assumem como marca de afirmação identitária e de pertença a um dado grupo, pensamos ser este resultado compreensível (Berndt, 1999; Corsaro, 1999; Costa, 1990; Youniss, 1999).

No que se refere à *Deficiência*, é na situação de entrevista que ela ganha relevância no discurso dos mais novos, superando significativamente o dos outros, quando a distribuição dos indicadores desta natureza tinha sido muito aproximada e francamente mais reduzida nas descrições escritas, feitas um ano antes.

É provável que a visibilidade da condição de deficiência se torne mais evidente para o grupo mais jovem, como refere Lewis (1995), mas, também nesta situação, o contacto com crianças com deficiência parece ter sido maior no início da escolaridade, conforme o confirmam os sujeitos ao relatarem experiências que vivenciaram no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os aspectos que se prendem com a *Sexualidade* vêm a sua expressão e carga negativa ser reduzida no contexto da entrevista, mas continuam a ser ignorados pelo grupo mais novo e, desta vez, também pelo grupo intermédio, em cujos textos escritos tinha sido objecto de hipervalorização, porque dirigida a um colega em particular, claramente tratado como bode expiatório do grupo. Este fenómeno, ainda que pouco representativo, deve merecer da parte dos agentes educativos uma maior atenção, uma vez que um tal

tipo de agressões pode causar tanto ou mais sofrimento do que as agressões físicas (Yoon *et al.*, 2004).

Segundo Livesley e Bromley (1973), a grande mudança no pensamento do sujeito sobre o Outro situar-se-ia na passagem dos 7 para os 8 anos, sugerindo tratar-se de um período crítico no desenvolvimento psicológico da representação do Outro. A progressão mais lenta verificada em idades posteriores estaria, em seu entender, relacionada mais com os mecanismos de estruturação das novas estratégias cognitivas, e, por isso, esses saltos qualitativos eram menos evidentes.

As características da nossa amostra relativamente aos grupos etários não nos permite avaliar em toda a sua extensão uma tal hipótese. Em todo o caso, como verificámos pelas opiniões expressas na entrevista (efectuada, como já dissemos, um ano depois da recolha do material escrito), as mesmas não revelaram tantas diferenças significativas entre os três grupos como aconteceu com a descrição escrita, e a argumentação adiantada por Livesley e Bromley (1973) e referenciada no parágrafo anterior, pode explicar essa aproximação nas respostas dadas pelos sujeitos.

Outras diferenças de natureza mais qualitativa que observámos e cujos exemplos transcrevemos no capítulo da apresentação dos resultados, prendem-se com o tipo e estrutura do discurso usado pelas crianças e os jovens. Como esperávamos, as respostas escritas dos mais velhos revelaram-se, de um modo geral, mais elaboradas e organizadas, indo para além da simples categorização do Outro (*e.g.*, ele/ela é egoísta; ele/ela é sincero/a), fornecendo exemplos das atitudes desse Outro que se enquadravam em tal classificação. Também o nível de abstracção foi, no grupo de 15 anos, mais evidente, deslocando o seu discurso de um indivíduo em particular para os seres humanos em geral (Livesley & Bromley, 1973; Rogers, 1978; Schaffer, 1996).

Nos textos dos mais velhos esteve bem patente a indicação de como o Outro tem aspectos positivos e negativos e o reconhecimento não só da variabilidade intersujeitos mas também intraindivíduo (Rogers, 1978; Rotenberg, 1982 citado por Schaffer, 1996). Em alguns casos é evidente a admiração pelo Outro e o reconhecimento do que ele significa para o seu amadurecimento pessoal, mas isso não impede que haja sujeitos que claramente se estabelecem como únicos e distintos dos demais. O desejo de se decifrar e destacar é, pois, imprescindível neste percurso identitário próprio da adolescência e o Outro torna-se essencial porque, ao funcionar como espelho, permite-nos desenhar o nosso auto-retrato (Berndt, 1999; Corsaro, 1999; Costa, 1990; Youniss, 1999). Ao longo de todo este percurso, as relações de vinculação que desenvolveu com as figuras parentais são igualmente consideradas determinantes (Nickerson & Nagle, 2005; Rubin *et al.*, 2004).

### **Representação sobre a Diferença e Género**

A variável género é, frequentemente, considerada em vários estudos nos mais diversos domínios, embora nem sempre com resultados concordantes, em muitos casos, até altamente controversos. Achámos, contudo, possível que rapazes e raparigas revelassem uma forma particular de conceber a Diferença (Burman, 1999; Haste, 1999; Livesley & Bromley, 1973; Lourenço, 1992; Marinho, 2004; Rogers, 1978).

De facto, em ambos os grupos, o Outro é retratado de forma distinta, não se verificando absoluta correspondência entre o discurso escrito e oral. Todavia, as diferenças encontradas no que à representação do Outro diz respeito, não são de modo a configurar, na sua totalidade, a existência de um olhar feminino ou masculino sobre esse Outro, embora parcialmente, essa possa ser uma evidência.

Na descrição escrita do Outro, os dois grupos seguem o padrão dos resultados gerais, recorrendo a mais indicadores do *Comportamento*, *Atributos Físicos* e *Competências*, mas o grupo masculino supera o feminino na referência aos *Atributos Físicos*, *Gostos e Interesses*, *Deficiência* e *Sexualidade*, enquanto o inverso se verifica nos aspectos relacionados com o *Comportamento* e *Competências*. A indicação dos *Aspectos Sócio-Culturais* é quase idêntica em ambos (4,9%, nos rapazes, vs. 5,0%, nas raparigas). Em todo o caso, as únicas diferenças estatisticamente significativas referem-se às *Competências* desse Outro.

Aliás, na entrevista, enquanto os elementos masculinos focam mais os aspectos ligados às *Competências*, *Atributos Físicos* e *Comportamento*, os do género feminino realçam o *Comportamento*, *Competências* e *Aspectos Sócio-Culturais* e, portanto, um ano depois, elas afastam-se mais do padrão geral e parecem dar mais atenção à envolvente social e cultural do Outro. Tendo em conta que os indicadores mais citados se prendem com as sub-categorias *Etnia* e *Condições Económicas*, será este um dado que aponta para uma orientação para o “Cuidado” por parte do grupo feminino, conforme ao proposto por Gilligan (1982, cit. por Haste, 1999 e Marinho, 2004)?

Ao compararmos com as respostas dadas na entrevista, obtivemos igualmente a confirmação estatística dessa diferença na categoria *Competências*, só que agora com maior incidência no discurso dos rapazes. Mas quando nos debruçamos sobre os dados no seio do mesmo grupo de sujeitos (85 entrevistados), as diferenças no que foi o seu discurso oral não são consideradas estatisticamente significativas.

Gostaríamos de lembrar que, na situação escrita, foram dominantes as referências às *Competências Sociais Facilitadoras da Interação*, enquanto na entrevista foram destacadas, precisamente, as *Inibidoras dessa Interação* e esta particularidade pode explicar as diferenças encontradas entre o discurso de rapazes e raparigas e evidenciar

representações e preocupações de natureza diversa, como resultado de processos de socialização também eles distintos (Berndt, 1999; Durkin, 1995; Gross, 1992, 1999; Haste, 1999).

As práticas sociais e culturais no Baixo Alentejo ainda se fazem muito pela segregação do género, de que é exemplo uma das suas expressões de maior força identitária como é o Cante, onde predominam os grupos corais masculinos.

Assim, o facto do meio envolvente apelar à participação dos rapazes em grandes grupos do mesmo género pode contribuir para que, aqueles que se “resguardam” ou “desviam” deste convívio, porque são considerados “inibidos” ou que “têm dificuldades de se relacionarem”, se tornem mais visíveis e os sujeitos do nosso estudo tenham mais dificuldade em entender esta forma de estar do Outro e por isso a tenham enfatizado.

Por outro lado, devemos ter em conta que estamos a analisar a variável género num grupo que mudou de idade, o que, como vimos na secção anterior, contribuiu para uma visão diferente sobre o Outro, que julgamos estar relacionada com factores de natureza cognitiva, emocional e social próprias do desenvolvimento (Coimbra, 1990; Costa, 1990; Durkin, 1995; Livesley & Bromley, 1973; Rogers, 1978; Schaffer, 1996).

A caracterização do Outro através de indicadores associados com a *Sexualidade*, tanto na situação escrita como oral, só surgiu no grupo masculino e os textos puseram em evidência um tom muito preconceituoso para o que focaram ser a orientação homossexual dos rapazes descritos. Na investigação realizada por Haslam *et al.* (2002) apurou-se que o preconceito relativamente aos homossexuais era tanto maior quanto mais associado estava a categorias consideradas anti-naturais e mutáveis e, portanto, controláveis pelo próprio e esta pode ser uma explicação para aquilo que observámos no nosso estudo.

Consideramos que, para os rapazes, pode ser mais difícil o desenvolvimento da sua sexualidade, numa sociedade fortemente homofóbica e que relativamente aos comportamentos homossexuais não os analisa da mesma forma quando se dão entre rapazes ou raparigas. Para estas, o grau de censura é menor quando se expressam entre si de forma mais íntima e, porventura, o único “escape” a essa pressão social acontece, para o grupo masculino, no âmbito das actividades desportivas.

No que se refere à menção de características ligadas à *Deficiência*, nas descrições escritas elas tiveram maior expressão no discurso dos rapazes, enquanto na entrevista isso aconteceu com as raparigas, mas em nenhuma das situações essa foi uma diferença significativa e pode ser um resultado de questões circunstanciais, decorrentes do contacto familiar e/ou partilha de turma com colegas com deficiência.

### **Representação sobre a Diferença e o Nível Académico dos Pais**

Porque pensamos ser importante ter em conta factores relacionados com os contextos de vida das crianças e jovens, elegemos a variável nível académico dos pais como um dos muitos possíveis indicadores da diferenciação sócio-cultural.

Assim, pareceu-nos provável que as experiências de vida e as diversas formas de análise da realidade social, proporcionadas por pais com habilitações escolares de nível básico, secundário ou superior, poderiam influenciar a representação dos sujeitos sobre a Diferença (Burman, 1999; Greene, 1999; Haste, 1999; Schneider, 1999; Weinger, 2000).

Registámos, efectivamente, alguns aspectos distintos no que se refere à descrição do Outro, apesar de, em todos os grupos, se ter verificado um padrão idêntico ao dos resultados gerais, como sejam a importância atribuída aos indicadores relacionados com o *Comportamento*, *Atributos Físicos* e *Competências*, ainda que, no caso dos indivíduos

cujos pais possuem um nível secundário de estudos, os *Atributos Físicos* apareçam em terceiro lugar. Já na entrevista é, também neste grupo, que as *Competências* surgem em primeiro lugar, enquanto nos outros dois grupos vêm após o *Comportamento*.

Relativamente aos *Aspectos Sócio-Culturais*, se, no texto escrito, os resultados são muito próximos nos três grupos, na entrevista eles estão em maior evidência no grupo com nível mais elevado de estudos, mas não a muita distância dos que se situam no nível básico.

A descrição do Outro pelas características da *Deficiência* é percentualmente superior no discurso (oral e escrito) dos jovens com pais com estudos ao nível secundário, e a referência à *Sexualidade* é mais elevada no grupo de estudos superior, no discurso escrito. Tendo em conta que, como dissemos anteriormente, este foi um dado muito localizado sobre um indivíduo numa dada turma, é provável que esta evidência, no que ao nível académico dos pais diz respeito, seja apenas circunstancial. Em todo o caso, esperar-se-ia que, em meios cujo nível escolar é superior e supostamente mais informados, o preconceito fosse menor. Todavia, alguns estudos sobre o racismo encontraram outros factores, como os de natureza política ou religiosa, a influenciarem as atitudes e comportamentos dos indivíduos, independentemente do seu grau de escolaridade (Pettigrew, 1999; Vala, Lima & Lopes, 2003).

A única diferença significativa encontrada na descrição do Outro (quer na resposta à tarefa escrita, quer na entrevista) aconteceu na categoria *Gostos e Interesses*, com maior incidência no grupo cujos pais possuem um nível académico superior. Ainda que a análise intra os 85 entrevistados, revele que a diferença existe, ela não é significativa em nenhuma das situações (escrita e oral).

Tendo em atenção que os aspectos mais referenciados nesta última categoria (*Gostos e Interesses*) dizem respeito às *Actividades Lúdicas e de Lazer* e ao *Vestuário/Acessórios*

pensamos ser possível que, a um nível académico mais elevado corresponda um melhor nível de vida e um diferente acesso a informações, que levem, por sua vez, as crianças e jovens deste grupo a valorizarem mais essas coisas.

De um modo geral, os dados não nos permitem confirmar, com toda a convicção, que a variável nível académico dos pais tenha um verdadeiro significado para a compreensão do assunto em análise, e provavelmente teria sido importante conjugá-la com outros elementos sócio-demográficos como o estatuto profissional e sócio-económico da família.

O facto de termos dependido da informação prestada pelos sujeitos na resposta a esta questão (nível escolar de pai e mãe) e de uma percentagem elevada não ter respondido por desconhecer essas habilitações, pode ter contribuído para uma maior dispersão dos resultados e ter, assim, encoberto, eventuais diferenças significativas, pelo que esta circunstância exige atenção em investigações futuras.

## **5.2. Relações com a Diferença**

A fim de podermos inferir sobre o tipo de relações que os sujeitos (dos vários grupos definidos) estabeleciam, ou concebiam como possível desenvolver, com o Outro considerado Diferente e, assim, responder a um dos objectivos da investigação, socorremo-nos do conteúdo, quer das narrativas, quer das entrevistas.

Verificámos que a uma imagem do Outro globalmente positiva também correspondeu o desempenho de um *papel positivo na história* narrada pelos sujeitos,

Os *comportamentos*, tanto do *Outro* como do *Narrador*, nas histórias escritas foram maioritariamente os de *Fruição*, pondo em evidência, o prazer de realizar actividades em conjunto, pelo que as *relações* entre ambos se inscreveram predominantemente nos campos do *Companheirismo* e *Amizade* e num plano simétrico.

O ambiente *Protector* que emerge da maioria das narrativas, bem como o final *Feliz*, reforçam este quadro bastante harmonioso que viemos a encontrar nas histórias contadas e reflectem, em nosso entender, uma orientação dos sujeitos para o encontro e entendimento com o Outro, fazendo jus a toda a investigação que afirma o sujeito como ser social competente (Burman, 1999; Coimbra, 1990; Damásio, 2003; Greene, 1999; Greene & Hill, 2005; Haste, 1999; James, 1999; Lourenço, 1992; Pramling *et al.*, 2001; Punch, 2002; Schneider, 1999).

Também nas entrevistas, a maioria dos sujeitos (58,8%) declarou ter com a pessoa descrita uma relação *Boa/Normal* e é sua convicção que, tanto os pais como os professores e colegas se relacionariam exactamente da mesma forma que eles próprios, revelando, assim, estarem em sintonia com as pessoas que lhes são próximas e com quem partilham espaços físicos e relacionais (Berndt, 1999; França & Monteiro, 2004; Mclellan & Youniss, 1999; Nickerson & Nagle, 2005; Rubin *et al.*, 2004).

Apesar do cenário “idílico” que a análise dos resultados permite desenhar, encontrámos algumas diferenças em função da idade, género, e habilitações académicas dos pais dos sujeitos, que passaremos a explorar.

### **Relações com a Diferença e a Idade**

À semelhança da hipótese levantada sobre a influência que a idade poderia ter na representação da Diferença, conjecturámos que isso também seria possível de acontecer quando estavam em causa as relações com essa Diferença.

Muitos dos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, afectivo, moral e social têm documentado como as competências relacionais se vão diferenciando progressivamente à medida que o sujeito se desenvolve e é capaz de não só entender, mas também estabelecer com o Outro interações sofisticadas e de nível elevado de reciprocidade

(Bee, 1998; Berndt, 1999; Coimbra, 1990; Durkin, 1995; Lease & Blake, 2005; Schaffer, 1996; Yoon *et al.*, 2004; Youniss, 1999).

Mas este percurso nem sempre é pacífico e, em contexto escolar, são várias as investigações que evidenciam como as experiências de relação entre pares podem estar recheadas de violência física ou psicológica (Arsénio & Lemerise, 2001; Carvalhosa *et al.*, 2002; Smith *et al.*, 1999; Sutton & Keogh, 2000; Yoon *et al.*, 2004).

No nosso trabalho, ainda que a atribuição de um *papel positivo* ao Outro nas histórias construídas pelos sujeitos tenha sido maioritária em todos os grupos, a idade revelou-se, também aqui, um factor determinante, com o *papel principal positivo* a figurar predominantemente nas narrativas dos mais novos (9 e 12 anos) e sendo o *papel negativo* (principal e secundário) superior nos grupos etários de 12 e 15 anos.

Seguindo também a tendência dos resultados gerais, os *comportamentos do Outro* são, em todos os grupos, maioritariamente os relacionados com a *Fruição*, mas é clara a diminuição deste com a progressão da idade, na mesma medida em que aumentam os comportamentos de *Ajuda*, *Rebeldia* e *Violência* (particularmente no grupo de 15 anos), a que não serão alheios uma maior necessidade de afirmação pessoal e a consequente alteração da natureza das relações interpessoais, mas também um maior confronto com a realidade e a envolvente social, próprios da adolescência (Berndt, 1999; Corsaro, 1999; Lease, Kennedy & Axelrod, 2002; Lease, Musgrove & Axelrod, 2002; Lease *et al.*, 2003).

Foram confirmadas diferenças significativas neste campo dos comportamentos do Outro entre os grupos de 9 e 15 anos, nos comportamentos de *Fruição* (em destaque no grupo de 9 anos), *Ajuda*, *Rebeldia* e *Violência* (mais enfatizados pelos jovens de 15 anos) e entre os grupos de 12 e 15 anos, nos comportamentos de *Ajuda* (mais evidente no grupo de 15 anos) e *Fruição* (percentagem superior no grupo de 12 anos).

Também no que se refere aos *comportamentos do Narrador*, muitas foram as diferenças entre os grupos de 9 e 15 anos, com os mais novos a realçarem os comportamentos de *Fruição*, *Competição* e *Violência* e os mais velhos, os comportamentos de *Ajuda*, *Censura* e *Impotência*. Por outro lado, quando se comparam, entre si, os grupos de 12 e 15 anos, verifica-se que os sujeitos de 12 anos escreveram narrativas em que exibiam mais comportamentos de *Violência* e os de 15 anos, um maior número de comportamentos de *Impotência*. E tais diferenças revelaram-se estatisticamente significativas. O mesmo aconteceu, aliás, entre os grupos de 9 e 15 anos, para os comportamentos de *Ajuda*, *Censura* e *Impotência*, com maior incidência nos mais velhos, e *Fruição*, *Competição* e *Violência*, nos mais novos.

Estes dados parecem revelar formas distintas de lidar com o *comportamento do Outro*, que nos remetem para estratégias de negociação interpessoal e de resolução dos conflitos assentes em lógicas distintas, com respostas de maior confronto (físico ou verbal), nos mais novos, e respostas de carácter mais racional, nos mais velhos (Gumpel & Meadan, 2000; Schaffer, 1996; Selman *et al.*, 1986, citado por Coimbra, 1990).

Quanto às relações de tipo afectivo, as de *Companheirismo* (em destaque no grupo de 9 anos) são predominantes nos três grupos, seguidas pelas de *Amizade*, *Paternalismo* e *Ciúme/Rivalidade*; as de *Raiva/Ódio* e *Ciúme/Rivalidade* predominam no grupo de 12 anos; e a constatação da *Impossibilidade* de se relacionarem com o Outro, muitas vezes porque houve tentativa frustrada de que o Outro mudasse, o que parece provocar, impotência e desistência por parte do narrador, surge nos 15 anos.

Já no que diz respeito às *relações de poder*, as de tipo *Simétrico* predominaram nas narrativas dos mais novos e as *Assimétricas* nas dos mais velhos, confirmando-se a dependência relativamente à idade.

Estes resultados configuram, igualmente, o percurso evolutivo do sujeito, à medida que as exigências das trocas relacionais se tornam mais complexas e o confronto com a realidade intra e interpessoal é maior (Berndt, 1999; Coimbra, 1990; Corsaro, 1999; Lease, Kennedy & Axelrod, 2002; Lease, Musgrove & Axelrod, 2002; Lease *et al.*, 2003).

A estrutura das narrativas revelou que o tipo de *história Fantástica*, em que também surgem *animais Imaginários*, foi mais frequente no grupo de 12 anos. Isto estará, provavelmente, relacionado com a importância dada a histórias de aventura e ficção (científica ou outra), que o mundo audiovisual alimenta, destinadas a esta faixa etária e que estimulam o pensamento imagético dos jovens, numa fase de transição entre o mundo da infância e o dos adultos.

É nas histórias dos mais velhos que surgem um maior número de personagens, a indiciar a importância do alargamento da rede social e da força do grupo de pares, tão essencial nesta fase da adolescência (Berndt, 1999; Corsaro, 1999; Youniss, 1999).

O *Local* onde decorrem as acções relatadas, é o espaço *Exterior* e público que predomina nos mais novos, enquanto nos mais velhos é o *Interior* e privado e *Indeterminado*.

Isto reflecte bem as diferenças de conteúdos na história, com os mais novos a privilegiarem actividades conjuntas/brincadeiras ao ar livre e os mais velhos centrados nas interacções e nas pessoas. Daí o espaço poder ser mais reservado ou deixar de ter importância, porque tem mais valor com quem se está do que onde se está, e que reflecte a progressão para um maior aprofundamento das relações interpessoais (Coimbra, 1990; Costa, 1990).

Acções e interacções desenrolam-se na sua maioria num ambiente *Protector*, propício ao encontro e à partilha, ambiente que é gerador de segurança, que se transforma em

mais *Ameaçador* à medida que a idade aumenta e o confronto com a realidade ganha outra dimensão, distanciando-se da ingenuidade/idealização infantil. Estas diferenças foram confirmadas estatisticamente e, mais uma vez, nos parecem entendíveis à luz dos processos de desenvolvimento, que temos vindo a realçar (Bee, 1998; Coimbra, 1990; Costa, 1990)

Na maioria dos grupos, com predomínio dos mais jovens, as histórias terminam com um final *Feliz*. Tal não é de estranhar, pois é mais fácil atingir níveis de satisfação elevados pela partilha de actividades físicas e brincadeiras, mais frequentes nas histórias destas crianças, do que quando se escrutinam sentimentos e emoções vividos na interacção com o Outro, como acontece em muitas das narrativas dos mais velhos (Berndt, 1999; Coimbra, 1990; Corsaro, 1999; Lease, Kennedy & Axelrod, 2002; Lease, Musgrove & Axelrod, 2002; Lease *et al.*, 2003).

Nas entrevistas, a maioria dos sujeitos de todos os grupos considera que a relação com a pessoa que descreveram seria *Boa/Normal*, mas é também nos mais velhos que se encontram com maior frequência as relações de tipo *Difícil* ou *Impossível*, associadas à descrição de um Outro mais problemático e menos competente socialmente, o que reforça a ideia da importância dos factores relacionais para a aceitação do Outro, patente em vários dos estudos referenciados na parte teórica deste trabalho (Aboud & Mendelson, 1996, cit. por Lease & Blake, 2005; Bee, 1998; Berndt, 1999; Coimbra, 1990; Youniss, 1999 entre outros).

A superioridade percentual da relação de tipo *Apoio/Ajuda* no grupo mais jovem está associada a mais casos de pessoas com deficiência, descritas por estas crianças, conforme indicámos anteriormente.

Ainda que não tenham sido tantas as diferenças significativas que encontramos no campo das relações com o Outro Diferente, como as identificadas relativamente à

representação da Diferença, pensamos estar em condições de afirmar que a idade, com tudo aquilo que implica em termos de maturação psicológica e experiência pessoal e social, constitui uma marca diferenciadora na forma como o sujeito concebe as relações com esse Outro.

### **Relações com a Diferença e Género**

Há vários estudos que têm evidenciado como, ao nível das relações com os outros, o género parece fazer a diferença, pelo que também na nossa investigação assumimos como provável que isso acontecesse.

Baseámo-nos, pois, nos trabalhos que incidem sobre o desenvolvimento moral, em particular nos inspirados na teoria de Kohlberg (Durkin, 1995; Haste, 1999; Lourenço, 1992; Marinho, 2004), e também nas investigações a propósito das relações (de afiliação e rejeição) que as crianças e jovens estabelecem com os seus pares em contexto escolar (Barnett *et al.*, 2004; Carvalhosa *et al.*, 2002; Gumpel & Meadan, 2000; Nickerson & Nagle, 2005; Warden *et al.*, 2003; Yoon *et al.*, 2004).

Os resultados obtidos permitiram-nos, de facto, identificar algumas diferenças neste domínio. Assim, no grupo feminino observou-se um maior número de narrativas em que ao Outro é dado desempenhar um *papel negativo*, quando se comparam os dados com as construídas pelos elementos masculinos, ainda que nas histórias elaboradas por ambos seja dominante o *papel positivo*.

No que diz respeito ao *Comportamento do Outro* – o de *Fruição* – domina nos dois grupos. Considerando-se, porém, as diferenças entre os dois, é de registar um maior destaque dado pelos rapazes, aos comportamentos de *Competição*, *Valentia* e *Violência*, e também ao de *Fragilidade*, enquanto as raparigas privilegiam a *Rebeldia*. Só

relativamente aos de *Rebeldia* e *Violência* se confirmou a dependência em relação ao género.

Esta diferença pode ter a ver com o facto de os sujeitos terem descrito, com maior frequência, membros do seu género e por conseguinte, na linha de estudos citados por Warden *et al.* (2003), que indicam terem as raparigas uma opinião enviesada face ao seu género, considerando-o mais pró-social, e representam um ângulo de visão distinto sobre o comportamento do Outro. Por outro lado, as investigações sobre a violência na escola indicam ser esta mais proeminente e visível no grupo masculino (Carvalhosa *et al.*, 2002; Gumpel & Meadan, 2000; Warden *et al.*, 2003), se bem que, quando se considera a agressão de tipo relacional, as diferenças parecem existir mais nos seus efeitos e na forma como rapazes e raparigas os percebem (Yoon *et al.*, 2004).

Nos *comportamentos* exibidos pelo *Narrador*, as diferenças observaram-se nos comportamentos de *Competição*, *Violência*, *Valentia* e *Rebeldia* (maior enfoque nas narrativas dos rapazes) e nos comportamentos de *Fruição*, *Censura*, *Fragilidade* e *Impotência* (mais enfatizadas pelas raparigas). Tais diferenças revelaram-se estatisticamente significativas e parecem-nos indicadoras de formas diversas de reacção ao comportamento do Outro, com as raparigas mais críticas desse comportamento (na medida da *Rebeldia* relatada) mas também a expressarem, com mais facilidade, as suas fraquezas e incapacidade para lidar com muitos dos comportamentos que, às vezes, procuram influenciar e alterar (Gumpel & Meadan, 2000; Yoon *et al.*, 2004), e os rapazes a exibirem formas mais agressivas, o que parece estar de acordo com os dados dos estudos sobre os comportamentos de violência em contexto escolar (Arsenio & Lemerise, 2001; Carvalhosa *et al.*, 2002; Gumpel & Meadan, 2000; Smith *et al.*, 1999; Sutton & Keogh, 2000; Warden *et al.*, 2003).

As diferenças que, no plano relacional, encontramos entre os elementos do grupo masculino e feminino situam-se essencialmente no tipo de relações de *Paternalismo*, *Amor* e *Ciúme/Rivalidade* (em maior evidência nas narrativas das raparigas) e no de *Raiva/Ódio* e *Companheirismo* (em maior destaque nas histórias dos rapazes). Também aqui se confirmou a dependência entre a variável género e as respostas dos sujeitos.

É, igualmente, no grupo feminino que as relações *Assimétricas* são superiores, sendo a diferença relativamente ao grupo masculino considerada estatisticamente significativa.

Mais uma vez estas diferenças ajudam a configurar formas distintas de relacionamento interpessoal, que aparentam ser de maior externalização nos rapazes e de internalização nas raparigas, as quais também parecem usar de mais esquemas persuasivos (Haste, 1999; Marinho, 2004; Yoon *et al.*, 2004).

A análise da narrativa quanto à forma colocou em evidência que o tipo de história *Fantástica* e com animais *Imaginários* foi mais frequente no grupo masculino, talvez porque os rapazes, considerados por alguns autores como menos aptos nas expressões de sentimentos/emoções (Haste, 1999; Marinho, 2004), o consigam fazer mais facilmente através de um Outro que ganha corpo na ficção.

Esta pode ser uma diferença igualmente explicada por recurso a formas distintas de processamento e organização da informação e das capacidades verbais e expressivas, sendo que, geralmente, as raparigas são, neste campo da linguagem, consideradas mais desenvolvidas e também seguramente mais estimuladas por práticas educacionais que continuam a valorizar formas diferenciadas de ser e de estar de uns e outros (Coimbra, 1990; Costa, 1990; Livesley & Bromley, 1973).

Foi no grupo feminino que surgiram histórias com maior número de personagens para além do Outro e do Narrador, não se traduzindo, neste caso, uma orientação dos rapazes para o convívio em grupos alargados, que outros parecem ter encontrado e que seria de

esperar pelo contexto social envolvente (Spurgeon *et al.*, 1983, citados por Durkin, 1995).

O *Exterior* é o local mais escolhido pelos rapazes para situarem as acções das suas histórias, preferindo as raparigas o *Interior*. Daí que também o clima dominante nas suas narrativas seja o *Protector*, enquanto nos rapazes é o *Ameaçador*, confirmando-se a dependência entre variáveis.

Estes aspectos parecem contribuir para a confirmação da hipótese de que as raparigas tendem a inclinar-se mais para a intimidade e os rapazes a centrarem-se num relacionamento mediado pela partilha de actividades (Haste, 1999; Marinho, 2004; Nickerson & Nagle, 2005; Spurgeon *et al.*, 1983, citados por Durkin, 1995; Yoon *et al.*, 2004).

O final *Feliz* domina as histórias de ambos os grupos, ainda que com maior relevância nas do grupo feminino. Mas é igualmente neste grupo que se evidenciam os finais de tipo *Moral*, *Infeliz/Triste* e *Castigo*, já que as histórias do grupo masculino acabam mais frequentemente de forma *Trágica* e em *Vingança*, o que parece reforçar a tese do uso de diferentes estratégias de resolução de conflitos, com eles a usarem mais formas físicas e viradas para o exterior e elas a assumirem o papel de “autoridade” (apelo da *Moral* e do *Castigo*) ou a virarem-se para dentro, no caso da infelicidade e tristeza (Barnett, *et al.*, 2004; Yoon *et al.*, 2004).

Quando na entrevista falaram sobre o tipo de relação que tinham ou julgavam possível ter com a pessoa descrita, a maioria considerou que seria *Boa/Normal*, mas foi no grupo feminino que foi reconhecido poder ser essa relação *Diffcil*, o que estará associado a um Outro descrito como mais problemático e com dificuldades nas relações interpessoais, como já havíamos referido anteriormente.

Pensamos que, de um modo geral, os nossos dados revelam, de facto, diferenças importantes entre rapazes e raparigas no modo como concebem as relações com o Outro, tido como Diferente e que poderão ir de encontro à tese de Gilligan (1982, cit. por Haste, 1999 e Marinho, 2004) de que as raparigas se orientam mais para a intimidade e para uma “Ética do Cuidado”, enquanto os rapazes tenderão ao desenvolvimento de relações mais impessoais e no sentido de uma “Ética da Justiça” e, ainda, conforme Haste e colaboradores (Haste, 1999) procuraram demonstrar, tais orientações parecem estender-se a outras tarefas da vida dos indivíduos, nomeadamente, na gestão dos interesses pessoais em situações de conflito.

### **Relações com a Diferença e Nível Académico dos Pais**

Tomámos igualmente como previsível que, a diferentes níveis de escolarização dos pais, poderiam corresponder padrões relacionais distintos entre os sujeitos, pois vários estudos têm enfatizado o papel que o nível escolar pode desempenhar no que diz respeito, por exemplo, não só à intenção de interagir, mas também à relação estabelecida com grupos sociais estereotipados (Carvalhosa *et al.*, 2002; Madge, 2001; Vala, 1999; Vala, Lima & Lopes, 2003).

No nosso trabalho, não se encontraram diferenças significativas em nenhum dos factores analisados. Contudo, perspectivaram-se alguns elementos distintos sobre os quais seria necessário recolher dados mais sólidos.

Assim, verificámos no grupo cujos pais possuem nível básico de estudos, que o *papel principal negativo* atribuído ao Outro surgiu mais destacado do que nos outros grupos, ainda que em todos fosse *dominante o papel positivo*.

No que se refere aos *Comportamentos do Outro*, estão em maior evidência os de *Fruição, Fragilidade e Violência* nas narrativas do grupo de crianças e jovens com pais

com habilitações escolares de nível básico. Já nas histórias dos que se situam no escalão secundário essa incidência recai nos de *Ajuda* e *Competição*, enquanto os do grupo, cujos pais possuem nível superior de estudos, enfatizam os de *Valentia* e *Rebeldia*.

Será que estas diferenças indicarão que as crianças, cujos pais possuem um nível básico de estudos, têm oportunidades de convívio social com pessoas que exibem uma maior diversidade de comportamentos do que aquelas com pais que se situam em níveis académicos superiores, provavelmente mais selectivas, formando grupos homogêneos do ponto de vista social e cultural? Ou estará relacionado com o tipo de comportamentos com maior visibilidade num dado contexto sócio-cultural? (Schneider, 1999).

Também relativamente aos *Comportamentos do Narrador* se observaram alguns aspectos distintos, e se no grupo com nível superior de estudos são os comportamentos de *Ajuda*, *Valentia*, *Censura*, e *Violência* que estão em foco, no grupo secundário evidenciam-se os comportamentos de *Fruição*, *Gentileza*, *Competição*, *Fragilidade* e *Impotência* e no grupo cujos pais têm nível escolar básico, os comportamentos de *Rebeldia*.

Uma análise mais qualitativa pode levar-nos a interpretar que os comportamentos exibidos pelo Narrador parecem, no grupo pertencente ao nível superior, estar identificados mais com uma posição de maior poder, que se reforça igualmente pelos sentimentos e emoções que esse Outro lhes desperta, conforme se vê pelas relações estabelecidas e, entendíveis à luz da percepção de um estatuto social dominante (Lease, Musgrove & Axelrod, 2002; Lease *et al.*, 2003; Weinger, 2000).

As relações de *Amizade*, *Solidariedade*, *Paternalismo*, e *Raiva/Ódio* surgem com maior frequência nos textos do grupo de crianças e jovens, cujos pais possuem nível superior de estudos, enquanto nas do escalão secundário são o *Companheirismo*, *Amor* e

*Ciúme/Rivalidade* e nas pertencentes ao grupo com pais com nível escolar básico, a *Impossibilidade de Relação*.

Por outro lado, é nas narrativas das crianças e jovens, cujos pais se situam nos níveis escolares secundário e superior, que as relações *Assimétricas* surgem em maior percentagem, o que parece ir de encontro à ideia da percepção da dominância, atrás enunciada (Lease, Musgrove & Axelrod, 2002; Lease *et al.*, 2003; Weinger, 2000).

A estrutura das narrativas (Forma) evidenciou que o tipo de história *Fantástica* foi tão frequente no grupo cujos pais possuem estudos ao nível superior, como básico. E as que integram maior número de personagens foram as do grupo pertencente ao escalão académico mais elevado.

O *Local Exterior* é o lugar de eleição dos que têm pais com um nível superior de estudos e o *ambiente Ameaçador* tem, também neste grupo, maior incidência, enquanto o *Protector* surge maioritariamente no grupo de nível secundário.

As narrativas em que os finais de tipo *Moral* e *Vingança* são maioritários acontecem no grupo cujos pais têm um nível superior de estudos, enquanto os finais *Feliz* e *Castigo* abundam nas do básico e as *Infeliz/Triste* no secundário.

Não possuindo dados para afirmar que o nível escolar dos pais influencia de forma significativa as concepções dos sujeitos sobre as relações com o Outro considerado diferente, parece-nos, contudo, que este factor deveria continuar a ser objecto de reflexão noutros trabalhos.

### **Quando a Diferença assume maior saliência: Qual o espaço para a relação?**

Como dissemos anteriormente, a entrevista serviu-nos para aprofundar as intenções e atitudes dos sujeitos perante Outros apontados/descritos como Diferentes, sobre os quais era importante reflectir, porque são pessoas que se inserem em grupos geralmente estereotipados e estigmatizados.

### **Um Outro doutra Cor**

A cor da pele, inscrita na categoria *Atributos Físicos*, foi apontada como factor diferenciador entre Si e o Outro, aquando da descrição escrita, apenas por 7,6% dos sujeitos, enquanto nas entrevistas essa percentagem foi de 12,9%. Confrontados com a forma como se relacionariam com pessoas doutra cor (nomeadamente, negra), cerca de 90% dos entrevistados considera que esse facto não teria qualquer importância e que a relação seria boa.

Não se registaram quaisquer diferenças significativas em função da idade, género e nível académico dos pais.

Apesar de, em Beja, não viver um número elevado de pessoas de cor diferente, em particular, negra, pelo menos um terço dos entrevistados refere ter tido colegas ou ter amigos dessa cor e este foi, de longe, o tipo de Diferença que recolheu a maior unanimidade em termos de aceitação.

Será que na população escolar de Lisboa teria havido o mesmo tipo de resposta? Os vários estudos sobre o racismo indicam que o mesmo assume, hoje, formas subtis e indirectas quando em contextos sociais formalmente anti-racistas, tomando uma forma aberta quando os mecanismos de controlo deixam de funcionar (França & Monteiro, 2004; Vala & Lima, 2003; Vala, Lima & Lopes, 2003).

Mas estarão os nossos sujeitos nesta situação? Há também um conjunto importante de investigações, baseadas na Teoria Sócio-Cognitiva de Aboud e colaboradores, que põem em evidência a diminuição do preconceito étnico a partir dos 7-8 anos de idade, na medida em que a criança compreende melhor as diferenças individuais (França & Monteiro, 2004; Nesdale *et al.*, 2003).

Umhas perspectivas enfatizam os factores individuais, outras os contextuais e sociais, mas é, verdadeiramente, na interacção de ambos que reside a possibilidade de compreensão deste fenómeno, como procurámos demonstrar no capítulo dedicado à redução do preconceito e discriminação face a grupos estereotipados (Bigler, 1999; Devine, 1999; Levy, 1999; Levy & Dweck, 1999).

No nosso trabalho, os sujeitos reconhecem que, de entre as pessoas que lhes são mais próximas, algumas há que reagem ou reagiriam de forma mais discriminatória com pessoas doutra cor, a saber, o pai (mais frequentemente do que a mãe) e colegas, conforme está patente nos excertos da fala dos sujeitos (transcritos no capítulo anterior), que revelam, também, como os jovens se demarcam, criticando-o, desse tipo de discurso mais preconceituoso. Todavia, não temos dados para afirmar que, em situações de menor ou nenhum controlo social anti-racista, estes sujeitos pudessem, ou não, exibir comportamentos de racismo indirecto ou mesmo flagrante (França & Monteiro, 2004; Vala & Lima, 2003; Vala, Lima & Lopes, 2003).

.

### **Um Outro de Etnia Cigana**

Poucas foram as descrições do Outro que fizessem referência à etnia cigana. No entanto, esta região sempre teve contacto com pessoas deste grupo étnico e é já hoje considerável o número de crianças e jovens ciganos a frequentarem escolas da cidade.

Assim, aproveitámos a entrevista para conhecer a opinião dos sujeitos sobre o tipo de relação que, neste caso, estabeleciam ou estabeleceriam.

Perante este grupo, foi menor a unanimidade e, embora a maioria dissesse que a relação dependia do comportamento do Outro, portanto uma relação de tipo *Condicional* (35,3%), e 32,9% que seria *Boa/Normal*, muitos referiram que essa relação seria *Difícil* (27,1%), justificando que as pessoas deste grupo étnico apresentam comportamentos mais agressivos e marginais ao sistema, sem respeitarem as regras da sociedade onde vivem e que só assim permanecem porque não querem mudar, nem se integrar. Este é aliás um tipo de argumentação que tem sido observado por diversos autores quando analisam as representações sobre o povo cigano em vários países europeus (Chulvi & Pérez, 2003; Liégeois, 2001; Moscovici & Pérez, 1999).

Verificámos que os alunos que tinham colegas ou amigos deste grupo não os enquadraram em tal estereótipo e revelaram, sobre eles, uma imagem mais positiva do que negativa. Esta constatação vai ao encontro de estudos que defendem o contacto intergrupar, garantindo-se estatuto idêntico e a partilha de actividades ao mesmo nível, por forma a poderem desenvolver relações mais profundas (Bigler, 1999; Vala *et al.*, 1999; Vermeulen, 2001).

Sabemos como ainda é difícil reunir estas condições nas escolas, pois embora os alunos ciganos possam partilhar a mesma turma e algumas das actividades com os colegas, a maior parte tem uma idade mais avançada do que os seus pares e um nível de performance académica geralmente bastante inferior, decorrentes de uma escolarização tardia e de um percurso escolar marcado pelo insucesso, o que contribui, seguramente, para um estatuto mais baixo (Cortesão *et al.*, 2005; Enguita, 1996; Liégeois, 2001; Mendes, 2005; Sousa, 2001).

A relação *Difícil* é apontada com maior frequência pelo grupo etário mais novo e por aqueles cujos pais possuem nível básico de escolaridade, o que poderá estar associado a experiências menos positivas com o grupo étnico em questão.

No que ao género diz respeito, as relações tanto *Boa/Normal* como *Difícil* são percentualmente superiores nos rapazes, enquanto nas raparigas temos as de tipo *Condicional*.

Ainda que os resultados dos testes estatísticos não tenham confirmado a dependência entre o tipo de relações com a pessoa de etnia cigana e as variáveis idade, género e habilitações académicas dos pais, foi relativamente a pessoas deste grupo que os sujeitos se manifestaram de forma mais negativa e preconceituosa. E, de facto, estudos efectuados noutras regiões do País revelam que a minoria étnica cigana é a mais rejeitada e discriminada e, por isso, face a este grupo, a pressão social para a norma anti-racista parece ser bem menor (Cortesão, 1995; Cortesão *et al.*, 2005; Costa, 1995; Dias *et al.*, 2006; Faisca, 2004; Fonseca *et al.*, 2005; Mendes, 2005; Sousa, 2001).

### **Um Outro com Deficiência**

Em muitas turmas, onde encontrámos crianças com deficiência ou algum tipo de apoio especializado, observámos que tais alunos não foram escolhidos pela maioria dos colegas na descrição do Outro tido como diferente. Questionámo-nos se estes alunos não eram vistos como diferentes ou se, pelo contrário, eram indiferentes aos seus colegas.

Verificámos na entrevista que, em resposta à descrição de uma pessoa diferente foi maior a percentagem de casos com deficiência apontados espontaneamente, do que acontecera aquando da recolha do material escrito onde sobressaíra no discurso do grupo mais novo.

Não cremos que este seja um resultado estranho, uma vez que, quando indagámos sobre o contacto que os sujeitos tinham tido com pessoas com deficiência, muitos dos exemplos remetiam para a anterior escola do 1º ciclo, onde parece ser maior a visibilidade e, também, porque, relativamente a determinados tipos de deficiência, a ascensão escolar não se faz na mesma medida e o crivo selectivo do sistema ou retém estes alunos ou os encaminha para programas alternativos, cortando-se, assim, os eventuais laços construídos nos primeiros anos de escolaridade.

Há, porém, algumas investigações que realçam diferenças na forma como crianças de várias idades reconhecem diversos tipos de dificuldades de aprendizagem e deficiências e mostram preocupação pelos sentimentos das crianças com esses problemas. Mas as idades consideradas (entre os 5 e 11 anos) não são absolutamente comparáveis com as nossas (Lewis, 1993, 1995).

A maior parte dos entrevistados pensa que teria com a pessoa com deficiência uma relação de tipo *Boa/Normal*, ou seja, como com outra pessoa qualquer (configurando o que Phtiaka, 2005, enquadrou no “Modelo dos Direitos Humanos”), ou uma relação de *Apoio/Ajuda* ao Outro (equiparado ao “Modelo Caritativo”, Phtiaka, 2005), surgindo esta última em maior evidência nas respostas do grupo masculino e mais novo, embora essa diferença não se tenha revelado significativa.

Esta preocupação com a ajuda ao Outro por parte dos rapazes parece contrariar os dados de outros estudos, que a situam mais no campo feminino (Gash, 1993; Laws & Kelly, 2005).

Algumas investigações indicam, também, que as crianças mais novas demonstram atitudes mais positivas face à integração de crianças com deficiência (Lewis, 1990, 1993; Phtiaka, 2005; Vayer e Roncin, 1992), facto que os nossos dados não evidenciaram.

Assim, a maioria dos sujeitos, independentemente do grupo etário, do género e habilitações académicas dos pais, demonstraram uma opinião positiva relativamente às pessoas com deficiência, fruto dos contactos em contextos de socialização (família e escola) promotores da aceitação desse tipo de diferença e reconhecido pelos próprios alunos.

A importância das atitudes dos adultos e dos modelos de organização dos contextos (mais segregados vs. mais inclusivos) foram objecto de análise de vários autores, que os consideraram determinantes para as atitudes das crianças e jovens (Bunch & Valeo, 2004; Laws & Kelly, 2005; Lewis, 1995; Maras & Brown, 2000; Phtiaka, 2005; Simon, 1991).

Os comportamentos de rejeição, a que alguns dos entrevistados assistiram ou que acham possível existir, viriam da parte dos seus pares, através da troça da pessoa com deficiência, comportamento que é, no seu entender, censurável, revelador de ignorância, pouca maturidade e que lhes causa incómodo quando os testemunham, facto igualmente salientado pelos irmãos de crianças com deficiência no estudo de Stalker e Connors (2004).

### **Um Outro Violento**

Porque a violência na escola existe e, em volta dela, muitos têm sido os estudos desenvolvidos, mas também porque os comportamentos inadequados (apontados aquando da descrição do Outro, se bem que em muitas situações eles estivessem mais relacionados com Indisciplina e Rebeldia do que Violência) foram realçados por um número considerável de sujeitos da nossa amostra, quisemos saber o que pensavam das pessoas que exibissem comportamentos de violência (física ou verbal).

Nas descrições feitas por escrito, as reacções de extrema rejeição e preconceito face ao Outro descrito foram minoritárias, mas observou-se que, em algumas turmas, um rapaz ou rapariga foi escolhido por um grande grupo de colegas e, pelo modo como o retrataram, pareceu-nos que seria bode expiatório e alvo de vitimação pelo grupo, que assim exerce a sua violência (essencialmente psicológica) sobre o indivíduo.

O que será, então, necessário para se ser aceite pelos colegas e preservar ao mesmo tempo a sua Diferença?

Como os estudos sobre a agressão relacional, focados por Yoon *et al.* (2004), revelam, este é um tipo de violência frequente, muitas vezes não notado ou desvalorizado pelos profissionais de educação. E, contudo, pode ser grande o sofrimento que causa e que é geralmente infligido sobre aqueles que são percebidos como mais frágeis e vulneráveis e que apresentam menos competências do ponto de vista social (Barnett *et al.*, 2004; Dodge & Feldman, 1990; Lease, McFall & Viken, 2003; Lease, Musgrove & Axelrod, 2002; Warden *et al.*, 2003; Yoon *et al.*, 2004).

Apenas um quarto dos entrevistados afirmou ter tido contacto com pessoas violentas e a maioria considerou *Impossível* (44,7%) ou *Difícil* (22,4%) a relação com elas. Curioso foi o facto de alguns (14,1%) referirem que desenvolveriam uma relação de *Ajuda/Apoio* ao Outro, procurando contribuir para uma eventual mudança e um comportamento mais ajustado dos indivíduos em questão. Isto revela, em nossa opinião, uma certa maturidade, uma vez que reconhecem que o comportamento pode alterar-se por influência de factores externos (outras pessoas ou circunstâncias).

Sabe-se que o conceito de violência permite numerosas interpretações e aquilo que as crianças evidenciam como sendo violência não é igual aos adultos, como Gumpel e Meadan (2000) demonstraram. É preciso estar embrenhado na relação para perceber melhor como a mesma se exerce, quando não assume expressão física.

Muitos sujeitos consideram que também para os seus pais, professores e colegas a relação com pessoas violentas não seria fácil, a não ser para pessoas que usassem o mesmo tipo de linguagem.

### **Um Outro doutro Nível Económico**

Como sabemos que muitas vezes nas escolas há alunos que são excluídos do grupo de pares pelo facto de não terem determinados objectos ou não vestirem roupas de marca (Berndt, 1999; Corsaro, 1999; Youniss, 1999) e também porque este assunto emergira em algumas das descrições e narrativas elaboradas pelos sujeitos do estudo, procurámos, na entrevista, abordar a questão pelo lado do relacionamento com pessoas doutros níveis económicos.

Os dados obtidos revelaram que, para a maioria (83,5%), isso não representava um obstáculo à relação com o Outro e não foram encontradas diferenças significativas em função da idade, género e nível escolar dos pais. Ainda assim, alguns (12,9%) consideraram que poderia ser difícil essa relação, devido ao comportamento de pessoas com mais dinheiro, que tendem, em sua opinião, a ser exibicionistas e arrogantes.

Percebemos, pelo discurso da maioria dos sujeitos entrevistados, que o estatuto sócio-económico não funcionava como determinante na escolha dos amigos. Em todo o caso, não podemos esquecer que esta foi uma região bem marcada, até há relativamente poucos anos, pela grande diferenciação social, associada a uma estrutura latifundiária que ainda se mantém em muitos dos seus traços, com sinais simbólicos bem visíveis em algumas localidades do Baixo Alentejo, como o são as inscrições junto dos antigos “clube dos ricos” e “clube dos pobres”.

Os estudos sobre a diferenciação interétnica revelaram como as crianças são, desde muito cedo, sensíveis às diferenças de estatutos sociais e como percebem quem é mais

ou menos privilegiado (França & Monteiro, 2004; Monteiro, 2002; Nesdale *et al.*, 2003).

Tal como Weinger (2000) refere, as crianças interiorizam rapidamente as regras sociais do poder em sociedades nas quais as desigualdades se acentuam, pelo que, se torna importante reflectir sobre o seu posicionamento e as consequências do mesmo, que em determinadas circunstâncias poderão aumentar o nível da conflitualidade inter-classes.

### **5.3. A Percepção dos Sujeitos sobre o que os Influenciou**

Considerámos importante, igualmente, compreender como as crianças e jovens percebem as atitudes daqueles que lhes são mais próximos (pais, professores e pares) e se o seu pensamento é convergente com o deles, bem como entender os factores que julgam ter contribuído para a forma como pensam sobre as matérias em análise.

Ao longo da exposição que fizemos sobre a relação com outros, cuja Diferença é, por ventura, mais saliente, fomos referindo como os sujeitos perspectivavam as atitudes dos pais, professores e pares e, de um modo geral, a sua postura é concordante com essas pessoas. Quando há discordância, ela dá-se, fundamentalmente, com os pares e as poucas divergências com os adultos acontecem com os pais (em particular, a figura paterna), no que diz respeito a atitudes racistas face a negros.

Os sujeitos entrevistados consideraram a sua própria experiência como fulcral em todo este processo e são os mais novos (10 e 13 anos) os que lhe atribuem um maior significado, enquanto para os mais velhos e grupo masculino a educação veiculada pelos seus pais é tão importante como a experiência.

Este dado poderá ser explicado pela capacidade de descentração operada pelos mais velhos e que resulta da progressiva capacidade para atender à perspectiva dos outros, o

que é um dado do desenvolvimento (Selman, 1980, cit. por Coimbra, 1990). Mas decorrerá, igualmente, das relações estabelecidas com os pais e de como constituem a base para níveis elevados de reciprocidade e confiança a desenvolver com outros (Nickerson & Nagle, 2005; Rubin *et al.*, 2004).

As raparigas consideram terem sido relevantes a própria experiência e um pouco de todos os aspectos (experiência, pais, professores, amigos).

A idade confirmou-se aqui como um factor diferenciador na opinião dos sujeitos, mas o género e habilitações académicas dos pais, não.

No seu conjunto, estes dados parecem indiciadores de que estas crianças e jovens se sentem bem integrados e em sintonia com o seu meio envolvente, desenvolvendo relações com os outros aparentemente pouco conflituosas (Nickerson & Nagle, 2005; Rubin *et al.*, 2004) e mostrando ter interiorizado as normas sociais vigentes no(s) seu(s) grupo(s) (Schneider, 1999).

Não cremos, contudo, que este conformismo seja completamente cego e um reflexo perfeito das atitudes dos adultos e pares, uma vez que, em muitas situações, o seu discurso se revelou crítico, maduro e sensível ao(s) Outro(s) (Burman, 1999; Greene, 1999; Haste, 1999; Schneider, 1999).

## CONCLUSÃO

Impõe-se, neste capítulo, fazer um balanço do que foi alcançado com o trabalho que realizámos, tarefa ingrata porque quando aqui chegamos, o que vimos é mais o que realmente ficou por fazer ou o que poderia ter sido feito de outro modo.

Cingindo-nos, para já, às respostas que encontrámos para as questões, hipóteses, e objectivos formulados, evidenciamos que a(s) diferença(s), tal como ela(s) se apresenta(m) aos olhos das crianças e jovens que inquirimos, assume(m) uma natureza diversificada.

Aquilo que se torna saliente não é igual para os sujeitos com idades diferentes, nem entre rapazes e raparigas, e também não é absolutamente sobreponível para os que têm pais com níveis escolares distintos, conforme apresentámos no capítulo anterior.

Os dados apurados confirmam que os sujeitos mais novos tendem a descrever o Outro fazendo uso mais de características externas (*Atributos Físicos*) do que internas. Já os mais velhos evidenciam os aspectos relacionados com o *Comportamento* e as *Competências*, em especial, as *Sociais*. É, igualmente, sobre estas que encontramos diferenças entre o grupo masculino e o feminino, sendo, na escrita, enfatizadas pelas raparigas e, na entrevista, pelos rapazes, embora seja preciso notar que no discurso escrito estiveram em destaque as competências *facilitadoras da interação* e, na entrevista, as *inibidoras dessa interação*. No que diz respeito ao nível académico dos pais, a única diferença significativa situou-se na referência aos *Gostos e Interesses* do Outro (com os indicadores mais citados no âmbito das sub-categorias *Actividades Lúdicas e de Lazer* e *Vestuário/Acessórios*), a ter maior incidência no grupo cujos pais possuem um nível superior de estudos.

Os resultados gerais revelaram que a Diferença no Outro se expressa pelo *Comportamento*, os *Atributos Físicos* e as *Competências* (em particular, as *Sociais*).

Pode parecer, aos nossos olhos de adultos e profissionais de educação, que, afinal, os eleitos como Outros não são assim tão diferentes e que isso se deve, provavelmente, ao facto de terem sido escolhidos entre amigos e conhecidos, daí as notórias afinidades.

Não cremos, contudo, que esta seja a única explicação, pois todo o material que analisámos nos propõe outra leitura possível. Relembramos, aqui, que também colocámos questões sobre Outros em abstracto, sendo esses outros pertencentes a grupos, frequentemente, alvo de estereótipos e preconceitos.

Pensamos, sim, que para estas crianças e jovens as Diferenças, tal como nós, adultos, as catalogamos, não têm o mesmo significado e o que lhes parece importar é a possibilidade da partilha e do encontro com o Outro, a constatação de que o que é Diferente tem, afinal, muito de Semelhante.

Ao realçarem os aspectos comportamentais e as competências sociais, indicam-nos, possivelmente, como são estes os factores relevantes para se ser aceite ou rejeitado entre os seus pares. Demonstram ter a noção dos custos que a rejeição implica, uma vez que, no que ao plano das relações com o Outro diz respeito, a orientação da maioria vai no sentido do estabelecimento de relações positivas.

Como afirmámos atrás, a análise, que fizemos a propósito da relação com o Outro tido como Diferente, confirmou também algumas facetas distintas no tipo de relações privilegiada por grupos de várias idades e de ambos os géneros. Assim, nos mais novos e nos rapazes, a relação surge mediada pela realização de actividades conjuntas enquanto os mais velhos e as raparigas, ao elegerem o conteúdo da própria relação como central, evidenciam maior conflitualidade. No que se refere à resolução das situações de conflito é nos sujeitos mais novos e no grupo masculino que se encontram,

com maior frequência, estratégias de confronto físico, tendendo os mais velhos e o grupo feminino a recorrer a soluções com outro nível de sofisticação (e.g., persuasão, desistência).

Porém, o panorama geral indicia poucas relações conflituosas ou, quando existem, são ainda menos os indivíduos que as não conseguem resolver, o que sugere terem estas crianças e jovens os instrumentos de negociação interpessoal adequados ao seu nível e às situações.

A aceitação daqueles cujas características são mais salientes e, normalmente, estereotipados, bem como a relação com eles, é elevada relativamente à maior parte dos grupos indicados (cor da pele, deficiência, nível económico), mas é outra a evidência quando se trata de pessoas de etnia cigana ou pessoas violentas. Em nenhuma das situações analisadas foram encontradas diferenças significativas quando se relacionam as respostas dos sujeitos com a idade, género e nível académico dos pais.

Com as pessoas violentas é claramente impossível ou difícil a relação, e esta é uma reacção compreensível, pois não se antevê que a mesma possa trazer algum tipo de prazer ao interlocutor, que pode ser vítima ou testemunha dessa violência.

Já com as pessoas de etnia cigana, se se verifica maior preconceito comparativamente com os outros grupos, também não nos podemos esquecer que cerca de um terço dos entrevistados considerou que tinha ou teria uma relação boa/normal e outro terço uma relação de tipo condicional. Mas este dado não nos deve deixar completamente descansados e antes nos indica que há algo para ser feito.

A instituição escolar é como vimos o lugar privilegiado para o contacto com os outros dada a diversidade da sua população, e, por isso, possui, como talvez mais nenhuma outra organização, instrumentos para a criação de ambientes acolhedores da(s)

diferença(s), necessitando para tal de desenvolver práticas inclusivas que se centrem na eliminação dos obstáculos que acentuam as desigualdades.

Ficámos a saber que a maioria destas crianças e jovens tem a percepção de que a sua opinião está em sintonia com a daqueles que lhes são próximos, como pais, professores, colegas, ainda que em muitas situações discordem dos seus colegas, especialmente quando exibem comportamentos socialmente condenáveis (*e.g.*, racismo).

Claro que não podemos afirmar que eles próprios não manifestariam o mesmo tipo de comportamentos nessas situações de grupo, mas o facto de apresentarem um mecanismo cognitivo e social de controlo parece-nos positivo, por tudo o que expusemos no capítulo dedicado às estratégias para a redução do preconceito e aceitação das Diferenças.

O valor que os sujeitos atribuem à sua própria experiência (em particular os grupos mais jovens) e à experiência e educação dos pais (no caso dos mais velhos) é também, para nós, um dado interessante, porque nos indica que estas crianças e jovens, agindo de acordo com os recursos próprios do seu desenvolvimento, estão atentos ao que os rodeia e parecem conscientes do papel activo que desempenham neste percurso evolutivo.

Ao falarem dos outros, estas crianças e jovens também desvendaram muito sobre o modo como se vêem a si próprias e de como é fundamental que cada um seja reconhecido na sua diferença e individualidade.

Estamos em crer que muito haverá a fazer para que nos contextos educativos, a pessoa que há no aluno seja central em todas as propostas programáticas e organizacionais e que a escola seja entendida, sobretudo, como espaço de relação e comunicação com os outros e com o mundo, recuperando assim algumas das ideias-chave de pedagogos precursores do movimento da escola nova, do início do século XX, e adaptando-as a este novo tempo.

Conscientes das limitações deste trabalho e da impossibilidade de generalizarmos os dados obtidos, estes representam apenas um contributo modesto para um certo olhar sobre a(s) Diferença(s), um outro ponto a partir do qual, no entanto, consideramos ser possível o desenvolvimento.

Seria, por exemplo, interessante comparar as representações destas crianças e jovens com as dos seus pais e professores e também com as de pessoas de grupos minoritários a viverem nesta região e confrontá-las com os resultados de eventuais estudos noutras zonas do país de maior densidade populacional e com outras características. Colocar em perspectiva aquilo que as pessoas pensam com aquilo que fazem, poderia revelar dados bastante importantes.

Estas são algumas das extensões possíveis que, a nosso ver, contribuiriam para o alargamento e abertura deste campo de investigação e permitiriam, não só o aprofundamento e cruzamento de diversos modelos teóricos, mas também a melhoria dos recursos metodológicos postos ao serviço da análise e interpretação.

## REFERÊNCIAS

- Abele, A. E. (2000). The experience of a positive mood and its impact on intergroup differentiation and stereotyping. In H. Bless, & J. P. Forgas (Eds.), *The message within: The role of subjective experience in social cognition and behaviour* (pp. 322-339). Philadelphia: Psychology Press/Taylor & Francis Group.
- About, F. E., & Fenwick, V. (1999). Exploring and evaluating school-based interventions to reduce prejudice. *Journal of Social Issues, Vol. 55, 4*, 767-786.
- Abrams, D., Rutland, A., Cameron, L., & Marques, J.M. (2003). The development of subjective group dynamics: When in-group bias gets specific. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 155-176.
- Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement: School improvement through special needs. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools?* (pp. 63-77). London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp.11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/UNESCO.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (pp.103-116). Porto: Porto Editora.
- Aronsson, K., & Hundeide, K. (2002). Relational rationality and children's interview responses. *Human Development, 45*, 174-186.
- Arsenio, W.F., & Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence. *Social Development, 10, 1*, 59-73.
- Bairrão, J. (Coord.). (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Baker, K., & Donnelly, M. (2001). The social experiences of children with disability and the influence of environment: a framework for intervention. *Disability & Society, Vol. 16, 1*, 71-85.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, M.A., Burns, S.R., Sanborn, F.W., Bartel, J.S., & Wilds, S.J. (2004). Antisocial and prosocial teasing among children: perceptions and individual differences. *Social Development, 13, 2*, 292-310.

- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (pp.25-36). Porto: Porto Editora.
- Bearne, E. (Ed.) (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London: Routledge.
- Bee, H. (1998). *Lifespan development*. (2<sup>nd</sup> ed.). USA: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Benavente, A., & Correia, A.P. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Berndt, T.J. (1999). Friendships in adolescence. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.) *Making sense of social development* (pp.51-71). London: Routledge.
- Bigler, R. S. (1999). The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children. *Journal of Social Issues, Vol. 55, 4*, 687-705.
- Bigler, R.S., Jones, L.C., & Lobliner, D.B. (1997). Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development, Vol. 68, 3*, 530-543.
- Bigler, R.S., & Liben, L.S. (1993). A cognitive-developmental approach to racial stereotyping and reconstructive memory in Euro-American children. *Child Development, 64*, 1507-1518.
- Bodenhausen, G.V., & Macrae, C.N. (1998). Stereotype Activation and Inhibition. In R.S.Wyer Jr. (Ed.), *Advances in Social Cognition, Vol. XI* (pp. 1-52). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bodenhausen, G.V., & Moreno, K.N. (2000). How do I feel about them? The role of affective reactions in intergroup perception. In H. Bless, & J.P. Forgas (Eds.), *The message within: The role of subjective experience in social cognition and behaviour* (pp.283-303). Philadelphia: Psychology Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Breakwell, G.M. (1993). Integrating paradigms, methodological implications. In G.M. Breakwell, & D.V. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations* (pp.180-201). Oxford: Clarendon Press.
- Brinca, A. (2006). Ciganos, “tradição” e religião: fronteiras étnicas e estratégias de inserção social. In S.P. Bastos, & G.P. Bastos (Coords.), *Filhos diferentes de deuses diferentes: Manejos da religião em processos de inserção social diferenciada – uma abordagem estrutural dinâmica* (pp. 205-236). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

- Bryman, A., & Cramer, D. (1992). *Análise de dados em Ciências Sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society, Vol. 19, 1*, 61-76.
- Burman, E. (1999). Morality and the goals of development. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.) *Making sense of social development* (pp.170-180). London: Routledge.
- Burr, V. (2003). *Introduction to social constructionism* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- Cadima, A. (Coord.). (1998). *Organização e gestão dos apoios educativos*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/NOEEE.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N.S. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education, Vol. 18, 2*, 107-208.
- Canário, R. (2006). A escola: Da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 31-45). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carvalhosa, S.F., Lima, L., & Matos, M.G. (2002). Bullying: A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica, 4 (XX)*: 571-585.
- Chase, S.E. (2003). Learning to listen: narrative principles in a qualitative research methods course. In R. Josselson, A. Lieblich, & P. D. McAdams (Eds.), *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research* (pp.79-99). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação (Eds.). (1999). *Uma educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Cohen, L., & Manion, L. (1985). *Research Methods in Education* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Croom Helm.
- Coimbra, J.L. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. In B.P. Campos (Org.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (Vol.II, pp.9-49). Lisboa: Universidade Aberta.
- Cortesão, L. (1995). Reflexões críticas sobre a educação de crianças ciganas. In L. Cortesão, & F. Pinto (Orgs.), *O povo cigano: Cidadãos na sombra – processos explícitos e ocultos de exclusão* (pp. 27-36). Porto: Edições Afrontamento.

- Cortesão, L. (2001). Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais: Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 49-65). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2003). Cruzando conceitos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre Inclusão: Da educação à sociedade* (pp.57-72). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L., & Stoer, S.R. (1996). A Interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação, Vol.9, 1/2*, 35-51.
- Cortesão, L., Stöer, S., Casa-Nova, M.J., & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens – Escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Corsaro, W.A. (1999). Preadolescent peer cultures. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.) *Making sense of social development* (pp.27-50). London: Routledge.
- Costa, A.M.B. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação, Vol. 9, 1/2*, 151-163.
- Costa, A.M.B. (1998). Projecto “Escolas Inclusivas”. *Inovação, Vol.11, 2*, 57-85.
- Costa, A.M.B. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp.13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Costa, E. M. (1995). Os ciganos em Portugal: Breve história de uma exclusão. In L. Cortesão, & F. Pinto (Orgs.), *O povo cigano: Cidadãos na sombra – processos explícitos e ocultos de exclusão* (pp. 13-20). Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, J.A., & Melo, A.S. (Coords.) (1991). *Dicionário da Língua Portuguesa* (6ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Costa, M. E. (1990). Desenvolvimento da Identidade. In B.P. Campos (Org.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (Vol.II, pp.251-286). Lisboa: Universidade Aberta.
- Cowie, H. (1999). Children in need: the role of peer support. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Making Sense of Social Development* (pp. 137-150). London: Routledge.
- Chulvi, B., & Pérez, J. A. (2003). Preconceitos e representação social dos ciganos. In M.L. Lima, P. Castro, & M. Garrido (Orgs.), *Temas e Debates em Psicologia Social* (pp. 149-175). Lisboa: Livros Horizonte.

- Damáσιο, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurobiologia do sentir* (4ª ed.). Lisboa: Edições Europa-América.
- Davis, J.M., & Watson, N. (2001). Where are the children's experiences? Analysing social and cultural exclusion in 'Special' and 'Mainstream' schools. *Disability & Society*, Vol. 16, 5, 671-687.
- Deal, M. (2003). Disabled people's attitudes toward other impairment groups : A hierarchy of impairments. *Disability & Society*, Vol. 18, 7, 897-910.
- Delelis, G. (2004). Émotions et interactions sociales : Relecture critique. *Bulletin de Psychologie*, Tome 57 (2), 470, 157-170.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Deschamps, J.C. (2003). Identidade e relações de poder em contexto intergrupar. In M.L. Lima, P. Castro, & M. Garrido (Orgs.), *Temas e Debates em Psicologia Social* (pp. 57-124). Lisboa: Livros Horizonte.
- Devine, P.G. (1998). Beyond the isolated social perceiver: Why inhibit stereotypes? In R.S. Wyer, Jr. (Ed.), *Advances in Social Cognition*, Vol. XI (pp. 69-81). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Devine, P.G., & Vasquez, K.A. (1998). The rocky road to positive intergroup relations. In J.L. Eberhardt, & S.T. Fiske (Eds.), *Confronting racism: The problem and the response* (pp.234-262). Thousand Oaks: Sage publications.
- Dias, E.C., Alves, I., Valente, N., & Aires, S. (2006). *Comunidades ciganas: Representações e dinâmicas de exclusão/integração*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Dodge, K.A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S.R. Asher, & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.119-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Oxford: Blackwell Pub. Inc.
- Emler, N., & Ohana, J. (1993). Studying social representations in children: Just old wine in new bottles? In G.M. Breakwell, & D.V. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations* (pp. 63-89). Oxford: Clarendon Press.
- Enguita, M. F. (1996). Escola e etnicidade: O caso dos ciganos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 5-22.
- Faisca, L. (2004). Como "pensam" os jornais os ciganos? Um estudo lexicográfico das representações sociais do cigano num jornal diário nacional durante a década 1991-2000. In C. Sousa, & L. Amâncio (Orgs.), *Em torno da psicologia: Homenagem a Jorge Correia Jesuíno* (pp. 113-126). Lisboa: Livros Horizonte.

- Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: Como as educar? *Inovação, Vol.7, 1*, 23-35.
- Ferreira-Alves, J., & Gonçalves, O.F. (2001). *Educação narrativa do professor*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Fiske, S.T., Neuberg, S.L., Beattie, A., & Milberg, S.J. (2003). Reações em relação aos outros baseadas em categorias e atributos: Algumas condições de informação dos processos de estereotipar e de individualizar. In L. Garcia-Marques, & T. Garcia-Marques (Eds.), *Estereótipos e cognição social* (pp. 165-193). Lisboa: Ed. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fonseca, E.P., Marques, J.M., Quintas, J., & Poeschl, G. (2005). *Representações sociais das comunidades cigana e não-cigana: Implicações para a integração social*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- França, D.X., & Monteiro, M.B. (2002). Identidade racial e preferência em crianças brasileiras de cinco e dez anos. *Psicologia, Vol.XVI, 2*, 293-323.
- França, D.X., & Monteiro, M.B. (2004). A expressão das formas indirectas de racismo na infância. *Análise Psicológica, 4 (XXII)*, 705-720.
- Garcia-Marques, L., & Garcia-Marques, T. (2003). Mal pensa quem não repensa: Introdução ao estudo dos estereótipos sociais numa perspectiva cognitiva. In L. Garcia-Marques, & T. Garcia-Marques (Eds.), *Estereótipos e cognição social* (pp. 11-25). Lisboa: Ed. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Gash, H. (1993). A constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education, Vol. 8, 2*, 106-125.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- González, M.C.O. (2003). Educação inclusiva: Uma escola para todos. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão* (pp.57-72). Porto: Porto Editora.
- Gottlieb, J. (1975). Public, peer and professional attitudes toward mentally retarded persons. In M.J. Begab, & S. A. Richardson, S.A. (Eds.), *The mentally retarded and society*. Baltimore: University Park Press.
- Greene, S. (1999). Child development: old themes, new directions. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Making sense of social development* (pp.250-268). London: Open University.
- Greene, S., & M. Hill. (2005). Researching children's experience: Methods and methodological issues. In S. Greene, & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp.1-21). London: Sage Publications.

- Gross, R.D. (1992). *Psychology: The science of mind and behaviour*. (2<sup>nd</sup> ed.). London: Hodder & Stoughton.
- Gross, R.D.(1999). *Key Studies in Psychology* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Hodder & Stoughton.
- Gumpel, T. P., & Meadan, H. (2000). Children's perceptions of school-based violence. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 391-404.
- Gurin, P., Nagda, B.A., & Lopez, G.E. (2004). The benefits of diversity in education for democratic citizenship. *Journal of Social Issues*, Vol. 60, 1, 17-34.
- Haslam, N., Rothschild, L., & Ernst, D. (2002). Are essentialist beliefs associated with prejudice? *British Journal of Social Psychology*, 41, 87-100.
- Haste, H. (1999). Moral understanding in socio-cultural context: Lay social theory and a Vygotskian synthesis. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Making Sense of Social Development* (pp.181-195). London: Routledge.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 79-91). Porto: Porto Editora.
- Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: Parceiros necessários. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp.67-73). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Houlette, M.A., Gaertner, S.L., Johnson, K.M., Banker, B.S., Riek, B.M., & Dovidio, J.F. (2004). Developing a more inclusive social identity: An elementary school intervention. *Journal of Social Issues*, Vol. 60, 1, 35-55.
- Instituto de Inovação Educacional / UNESCO (Eds.). (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Instituto de Inovação Educacional / UNESCO (Eds.). (1996). *Conjunto de materiais para a formação de professores: Necessidades especiais na sala de aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- James, A. (1999). Researching children's social competence: Methods and models. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Making Sense of Social Development* (pp. 231-249). London: Routledge.
- Josselson, R., Lieblich, A., & McAdams, P. D. (Eds.). (2003). *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research*. Washington DC: American Psychological Association.
- Khmelkov, V. T., & Hallinan, M.T. (1999). Organizational effects on race relations in schools. *Journal of Social Issues*, Vol. 55, 4, 627-645.

- Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development, Vol. 72*, 1, 174-186.
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, Vol. 52*, 2, 79-99.
- Lease, A.M., & Blake, J.J. (2005). A comparison of majority-race children with and without a minority-race friend. *Social Development, Vol. 14*, 1, 20-41.
- Lease, A.M., Kennedy, C.A., & Axelrod, J.L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development, 11*, 1, 87-109.
- Lease, A.M., McFall, R.M., & Viken, R.J. (2003). Distance from peers in the group's perceived organizational structure: Relation to individual characteristics. *Journal of Early Adolescence, Vol. 23*, 2, 194-217.
- Lease, A.M., Musgrove, K.T., & Axelrod, J.L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development, 11*, 4, 508-533.
- Leite, C. (1996). O multiculturalismo na educação escolar: Que estratégias numa mudança curricular? *Inovação, Vol. 9*, 1/2, 63-81.
- Levy, S.R. (1999). Reducing prejudice: Lessons from social-cognitive factors underlying perceiver differences in prejudice. *Journal of Social Issues, Vol. 55*, 4, 745-765.
- Levy, S.R., & Dweck, C.S. (1999). The impact of children's static versus dynamic conceptions of people on stereotype formation. *Child Development, Vol. 70*, 5, 1163-1180.
- Lewis, A. (1990). Six- and seven-year-old 'normal' children's talk to peers with severe learning difficulties. *European Journal of Special Needs Education, Vol. 4*, 1, 13-23.
- Lewis, A. (1993). Primary school children's understanding of severe learning difficulties. *Educational Psychology, Vol. 13*, 2, 133-145.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London: Routledge.
- Lewis, A. (2002). The development of children's ideas about others' difficulties in learning. *British Journal of Special Education, Vol. 29*, 2, 59-65.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

- Liégeois, J. P. (2001). *Minoria e escolarização: O rumo cigano*. Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes/Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação.
- Livesley, W.J., & Bromley, D.B. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. London: John Wiley & Sons Ltd.
- Lopez, G.E. (2004). Interethnic contact, curriculum, and attitudes in the first year of college. *Journal of Social Issues, Vol. 60, 1, 75-94*.
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Macrae, C.N., Milne, A.B., & Bodenhausen, G.V. (2003). Estereótipos enquanto instrumentos de poupança de energia: Um vislumbre do interior da caixa de ferramentas cognitiva. In L. Garcia-Marques, & T. Garcia-Marques (Eds.), *Estereótipos e cognição social* (pp.77-103). Lisboa: Ed. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Macrae, C.N., Bodenhausen, G.V., Milne, A.B., & Jetten, J. (2003). Longe da mente ... mas por pouco tempo: Estereótipos em ricochete. In L. Garcia-Marques, & T. Garcia-Marques (Eds.), *Estereótipos e cognição social* (pp.265-287). Lisboa: Ed. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Madge, N. (2001). *Understanding Difference: The meaning of ethnicity for young lives*. London: National Children's Bureau.
- Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology, 70, 337-351*.
- Marinho, M. (2004). Olhares femininos sobre a ética: Carol Gilligan e Nel Noddings. *Intervenção Social, 29, 71-82*.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Mason, M.F., Mason, J.C., & Macrae, C. N. (2005). The perceptual determinants of person construal: Reopening the social-cognitive toolbox. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 88, 6, 885-894*.
- McKnight, J. (1981). Professionalized service and disabling help. In A. Brechin *et al.* (Eds.), *Handicap in a social world*. London: Hodder & Stoughton/ Open University Press.
- McLellan, J.A., & Youniss, J. (1999). A representational system for peer crowds. In I.E. Siegel (Ed.), *Development of mental representation: Theories and applications* (pp.437-449). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Mendes, M.M.F. (2005). *Nós, os ciganos e os outros: Etnicidade e exclusão social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação/Gabinete do Ministro da Educação(Ed.) (2003). *Insucesso e Abandono Escolares em Portugal*. Documento em PDF, disponível em [www.deb.min-edu.pt](http://www.deb.min-edu.pt)
- Ministério da Educação/DEB (Ed.) (2003). *Observatório dos apoios educativos: relatório 2002/2003*. Documento em PDF, disponível em [www.deb.min-edu.pt](http://www.deb.min-edu.pt)
- Ministério da Educação/DGIDC (Ed.) (2005). *Observatório dos apoios educativos: Caracterização das crianças e jovens com necessidades educativas especiais e com apoio educativo organizado nos termos do decreto-lei nº 319/91, de 23 de Agosto*. Documento em PDF, disponível em [www.dgdc.min-edu.pt](http://www.dgdc.min-edu.pt)
- Ministério da Educação/GIASE (Ed.) (2006). *Alunos matriculados por grupo cultural/nacionalidade (00/01 – 03/04)*. Documento em PDF, disponível em [www.giase.min-edu.pt](http://www.giase.min-edu.pt)
- Miranda, J. (1998). Comportamento intergrupar – revisão da literatura. *Análise Psicológica*, 4 (XVI), 599-614.
- Monchy, M., Pijl, S.J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19, 3, 317-330.
- Monteiro, M.B. (2002). A construção da exclusão social nas relações interétnicas: Orientações teóricas e de investigação na perspectiva do desenvolvimento. *Psicologia*, Vol.XVI, 2, 271-292.
- Morgado, J. (2003a). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Ed. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2003b). Os Desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão* (pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Barcarena: Editorial Presença.
- Morgado, J., & Félix, S. (1998). Representações de alunos do 3º ciclo face à integração escolar de alunos com deficiência mental. *Inovação*, Vol.11, 2, 107-115.
- Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. In U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp.209-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S., & Pérez, J. A. (1999). A extraordinária resistência das minorias à pressão das maiorias: O caso dos ciganos em Espanha. In J. Vala (Org.), *Novos Racismos: Perspectivas comparativas* (pp.103-119). Oeiras: Celta Editora, Lda.

- Nesdale, D., Maass, A., Griffiths, J., & Durkin, K. (2003). Effects of in-group and out-group ethnicity on children's attitudes towards members of in-group and out-group. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 177-192.
- Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., & Griffiths, J. (2005). Threat, group identification, and children's ethnic prejudice. *Social Development*, 14, 2, 189-205.
- Nickerson, A.B., & Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 25, 2, 223-249.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, Vol.9, 1/2, 139-149.
- Ornelas, J. H. (2001). Diversidade e desenvolvimento comunitário: Uma proposta de análise contextualista. In J. Ornelas, e S. Maria (Eds.), *Actas da 2ª Conferência, Desenvolvimento comunitário e saúde mental: Diversidade e multiculturalidade* (pp. 5-17). Lisboa: Ed. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Orofiamma, R. (2005). Quand se présenter, c'est se raconter... *Education Permanente*, 162, 131-142.
- Otten, S. (2002). "Me and us" or "us and them"? The self as a heuristic for defining minimal ingroups. *European Review of Social Psychology*, 13, 1-33.
- Pereira, F., & Martins, M.A. (1978). O Insucesso Escolar e as suas Explicações. *Análise Psicológica*, II, 1, 33-56.
- Pereira, L.M, & Simões, C. (2005). *Atitudes face à diferença*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Peres, A.N. (2000). *Educação intercultural: Utopia ou realidade?* (2ª ed.). Porto: Profedições, Lda./Jornal a Página.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: ARTMED.
- Perrenoud, P. (2002). Os Sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: Uma incapacidade mesclada de cansaço. In J.B. Duarte (Org.), *Igualdade e diferença numa escola para todos: Contextos, controvérsias, perspectivas* (pp.17-44). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Pettigrew, T.F. (1999). A sistemização dos preditores do racismo: Uma perspectiva empírica. In J. Vala (Org.), *Novos racismos: Perspectivas comparativas* (pp.79-101). Oeiras: Celta Editora, Lda.
- Phtiaka, H. (2005). Children with special needs in the ordinary classroom: teachers' and peers' views. [CD-ROM]. *ISEC 2005, Inclusive and Supportive Education Congress*, file:///D:/isec/abstracts/papers\_p/phtiaka\_h.html.

- Pinto, C.A. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Pinto, F. (1995). Etnia cigana: Realidade sócio-cultural múltipla e dinâmica. In L. Cortesão, & F. Pinto (Orgs.), *O povo cigano: Cidadãos na sombra – processos explícitos e ocultos de exclusão* (pp.37-51). Porto: Edições Afrontamento.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp.33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Postic, M. (1992). *O Imaginário na relação pedagógica*. Rio Tinto: Ed. ASA.
- Pramling, N., Norlander, T., & Archer T. (2001). Moral expression in 6 to 7 year old children's stories in Sweden, Hungary and China: A phenomenological study. *Childhood, Vol.8, (3)*, 361-382.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood, Vol.9, (3)*, 321-342.
- Räty, H., & Snellman, L. (1996). Social Representations of Educability. *Social Psychology of Education, Vol. 1, 4*, 359-373.
- Rebelo, M., Matias, C., & Monteiro, M.B. (2002). Efeitos da recategorização e da descategorização na redução do enviesamento intergrupar: a perspectiva do desenvolvimento infantil. *Psicologia, Vol.XVI, 2*, 351-386.
- Roberts, C. M., & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, Vol. 46, 1*, 35-50.
- Rodrigues, D. (2000). Paradigma da educação inclusiva: Reflexão sobre uma agenda possível. *Inclusão, 1*, 7-13.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva: As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (pp.89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp.75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rogers, A.G. (2003). Qualitative research in psychology: Teaching and interpretative Process. In R. Josselson, A. Lieblich, & P. D. McAdams (Eds.), *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research* (pp.49-60). Washington DC: American Psychological Association.

- Rogers, C. (1978). The child's perception of other people. In H. McGurk (Ed.) *Issues in Childhood Social Development* (pp.107-129). London: Methuen
- Rohmer, O., & Louvet, E. (2004). Familiarité et Réactions Affectives à l'égard des Personnes Handicapées Physiques. *Bulletin de Psychologie, Tome 57* (2) 470, 165-170.
- Roldão, M.C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (pp.151-165). Porto: Porto Editora.
- Rubin, K.H., Dwyer, K. M, Booth-LaForce, C., Kim, A.H., Burgess, K.B. & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, Vol. 24*, 4, 326-356.
- Rutland, A. (1999). The development of national prejudice, in-group favouritism and self-stereotypes in British children. *British Journal of Social Psychology*, 38, 55-70.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). "I'm OK but You're not" and other peer-relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology, Vol.41*, 2, 363-375.
- Santiago, R.A., Potvin, P., Tavares, J., & Oliveira, L. (1994). Representações da escola nos alunos em dificuldade escolar. *Inovação, Vol.7*, 1, 79-95.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Schneider, B. H. (1999). Cultural perspectives on children's friendships social competence. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.) *Making sense of social development* (pp.72-97). London: Routledge.
- Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças deficientes*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Silva, A. (2002). *Textos Pedagógicos, Vol.II*. Camarate: Círculo de Leitores.
- Silva, C.M. (1994). *Estatística Aplicada à Psicologia e Ciências Sociais*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Slavin, R.E., & Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues, Vol. 55*, 4, 647-663.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V., & Cowie, H. (1999). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.) *Making sense of social development* (pp.120-136). London: Routledge.

- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Understanding children's development* (3<sup>rd</sup> ed.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Sousa, C.J.S. (2001). Um olhar (de um cigano) cúmplice. In M.H.T. Chaves & A. Thorn-Hillig (Coords.), *Que sorte, ciganos na nossa escola!* (pp. 33-52). Lisboa: Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação/ Centre de Recherches Tsiganes.
- Sprinthall, N.A., & Sprinthall, R.C. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stalker, K., & Connors, C. (2004). Children's perceptions of their disabled siblings: 'she's different but it's normal for us'. *Children & Society, Vol. 18*, 218-230.
- Stapel, D.A., & Koomen, W. (2005). Competition, cooperation, and the effects of others on me. *Journal of Personality and Social Psychology, Vol. 88*, 6, 1029-1038.
- Stöer, S.R., & Magalhães, A. M. (2001). A incomensurabilidade da diferença e o anti-antietnocentrismo. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.35-48). Porto: Porto Editora.
- Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 443-456.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- Tomlinson, S. (1982). *A Sociology of special education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Tropp, L.R., & Wright, S.C. (2003). Evaluations and perceptions of self, ingroup and outgroup: Comparisons between Mexican-American and European-American Children. *Self and Identity, 2*, 203-221.
- Udvari-Solner, A., & Thousand, J. (1995). Effective organisational, instructional and curricular practices. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds.), *Towards inclusive schools* (pp.147-163). London: David Fulton Publishers.
- Vala, J. (1993). Representações sociais: Para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M.B. Monteiro (Coords.), *Psicologia social* (pp.353-384). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1997). *Representações sociais e percepções intergrupais*. *Análise Social, Vol. XXXII* (140), 7-29.

- Vala, J. (Org.) (1999). *Novos racismos: Perspectivas comparativas*. Oeiras: Celta Editora, Lda.
- Vala, J., Brito, R., & Lopes, D. (1999). *Expressões dos racismos em Portugal*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Vala, J., & Lima, M. (2003). Diferenciação social, racialização e etnicização de minorias: Ambivalências e contradições. In M.L. Lima, P. Castro, & M. Garrido (Orgs.), *Temas e debates em psicologia social* (pp.177-206). Lisboa: Livros Horizonte.
- Vala, J., Lima, M., & Lopes, D. (2003). Valores sociais, preconceito e solidariedade relativamente a grupos racializados e imigrantes. In J. Vala, M.V. Cabral, & A. Ramos (Orgs.), *Atitudes sociais dos portugueses – Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa* (pp. 391-427). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Verkuyten, M. (2002). Ethnic attitudes among minority and majority children: The role of ethnic identification, peer group victimization and parents. *Social Development*, 11, 4, 558-570.
- Vermeulen, H. (2001). *Imigração, integração e a dimensão política da cultura*. Lisboa: Edições Colibri.
- Wang, M.C. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: Equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warden, D., Cheyne, B., Christie, D., Fitzpatrick, H., & Reid, K. (2003). Assessing children's perceptions of prosocial and antisocial peer behaviour. *Educational Psychology*, Vol. 23, 5, 547-567.
- Watts, R.J. (2001). Human diversity and liberation psychology. In J. Ornelas & S. Maria (Eds.), *Actas da 2ª Conferência, Desenvolvimento comunitário e saúde mental: Diversidade e multiculturalidade* (pp.107-121). Lisboa: Ed. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Weinger, S. (2000). Economic status: Middle class and poor children's views. *Children & Society*, Vol. 14, 135-146.
- Westcott, H.L., & Littleton, K.S. (2005). Exploring meaning in interviews with Children. In S. Greene, & D. Hogan (Eds.), *Researching children's experience: Approaches and methods* (pp.141-157). London: Sage Publications.
- Wieviorka, M. (2002). *A Diferença*. Lisboa: Fenda Edições.

- Yoon, J.S., Barton, E., & Taiariol, J. (2004). Relational aggression in middle school: Educational implications of developmental research. *Journal of Early Adolescence, Vol. 24, 3, 303-318.*
- Youniss, J. (1999). Children's friendships and peer culture. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Making sense of social development* (pp.13-26). London: Routledge.
- Yuill, N. (1997). Children's Understanding of Traits. In S. Hala (Ed.), *The development of social cognition* (pp.273-295). East Sussex: Psychology Press Ltd.

**ANEXO - I**

Este instrumento destina-se a recolher dados sobre a percepção da diferença em alunos do ensino básico e secundário.  
Serve apenas propósitos de investigação, sem qualquer influência sobre a avaliação das competências desses alunos.  
Garante-se a confidencialidade dos dados recolhidos e agradece-se a colaboração prestada.

## I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

### 1. ESCOLAR

1.1. Escola: \_\_\_\_\_

1.2. Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_ 1.3. Turma: \_\_\_\_\_

### 2. PESSOAL/FAMILIAR

2.1. Nome: \_\_\_\_\_

2.2. Sexo: Masculino  Feminino

2.3. Data de Nascimento: \_\_\_\_\_

2.4. Nível escolar dos pais:

Pai: \_\_\_\_\_ Mãe: \_\_\_\_\_



**ANEXO - II**

## GUIÃO DA ENTREVISTA

### *A - Legitimação da Entrevista*

<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Tópicos/Questões</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Explicitar os objectivos da entrevista;</li><li>• Motivar o entrevistado;</li><li>• Garantir a confidencialidade dos dados;</li><li>• Definir os procedimentos a adoptar (tempo para a entrevista; método de registo).</li></ul>	<p>A entrevistadora:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Faz o enquadramento da entrevista no âmbito do projecto de investigação;</li><li>• Evidencia o papel do entrevistado e agradece a sua colaboração;</li><li>• Esclarece sobre a confidencialidade dos dados;</li><li>• Solicita autorização para gravar a entrevista e define o tempo para a mesma.</li></ul>

### *B - Caracterização do Outro*

<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Tópicos/Questões</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar o Outro que é considerado como diferente;</li><li>• Verificar quais são os elementos distintivos em relação ao entrevistado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Quando pensas em alguém muito diferente de ti, em que tipo de pessoa pensas? Podes descrevê-la?</li><li>• O que é que a distingue de ti? (Em que é que são diferentes?)</li><li>• Conheces alguém assim?</li></ul>

### *C - Relação com o Outro*

<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Tópicos/Questões</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Recolher dados sobre a (im)possibilidade de relação com o Outro;</li><li>• Verificar a opinião do entrevistado face a outro tipo de pessoas diferentes, não identificadas por si.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como achas que os outros (colegas, pais, professores) vêem essa pessoa de quem falas?</li><li>• E como pensas que se relacionariam com ela?</li><li>• E tu, como achas que te relacionarias com ela? Porquê?</li></ul> <p>E se essa pessoa fosse alguém:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Com uma deficiência?</li><li>• Com outra cor de pele? (africano, europeu, asiático ...)</li><li>• Com outra cultura? (ex: cigano)</li><li>• Com outra situação económica?</li><li>• Com outro comportamento?</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Como achas que os teus colegas, pais, professores reagiriam e se relacionariam?</li><li>• E tu, o que pensas sobre este assunto?</li></ul>

### *D - Influências no Modo de Pensar e Sentir*

<b>Objectivos Específicos</b>	<b>Tópicos/Questões</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar quais as fontes de influência para as ideias e sentimentos expressos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• A forma como pensas e sentes acerca deste tipo de pessoas de quem falámos, em que medida foi influenciada:</li><li>• Pela tua experiência? (explicitar eventuais experiências)</li><li>• Pela opinião de outros? (pais, professores, pares...)</li><li>• Quem ou o quê teve maior influência? Porquê?</li></ul>

