



**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

“Mamã, mamã, cuidado! Está ali a polícia!” - Formação de Atitudes face à Polícia nas  
Crianças: Atitudes Implícitas Vs. Atitudes Explícitas

Rita Macedo de Oliveira

Orientador de Dissertação:

Professora Doutora Teresa Garcia-Marques

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professora Doutora Teresa Garcia-Marques

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de:

Mestre em Psicocriminologia

2014

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Professora Doutora Teresa Garcia-Marques, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicocriminologia.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha professora, Teresa Garcia-Marques, pelo apoio que me deu enquanto coordenadora de seminário e orientadora da minha tese. Sem ela, este projecto de tese não seria possível.

Tenho a agradecer à minha família, Avó Necas e padrinhos, os três, pelo apoio que me deram e pela paciência que demonstraram ao longo destes cinco anos. Um forte aplauso aos meus pais que tornaram isto tudo possível e nunca me deixaram desistir dos meus sonhos, por mais esquisitos que fossem.

Às minhas amigas de longa data, Constança, Joana e Filipa, pela forte amizade e pelo apoio nos bons e maus momentos, nunca me deixando desamparada. Um grande beijinho aos tios emprestados pelas férias em Tróia e os lanches inesperados. Uma festinha e um abraço muito apertado ao meu cão, Shot, e à minha gata, Felinnie, pelos momentos de descontração e carinho que me proporcionaram, bem como os mimos e a sua companhia.

Um abraço aos meus amigos António, Patrícia e Sara, que começaram como meros conhecidos e se tornaram indispensáveis. À Sara H. pela partilha de experiências e sabedoria durante este projecto.

Um especial agradecimento à Inês que, para além dos largos anos de amizade, me acompanhou de perto nesta minha jornada académica. Nunca esquecerei os serões a trabalhar, as nossas discussões e momentos de loucura. E já lá vão uns 11 anos.

## RESUMO

As crianças são influenciadas pelos contextos onde se encontram e pelas figuras significativas da sua vida, bem como, pelos grupos a que pertencem consoante a sua vontade de pertença ou de ligação a certas pessoas. Estas figuras significativas podem ser os seus pais ou os seus professores e têm atitudes acerca dos polícias que podem ser passadas aos filhos ou aos alunos consoante os casos. Existem dois tipos de atitudes: as explícitas e as implícitas, podendo ser diferentes uma da outra. As implícitas são transmitidas por meios não-verbais e de forma inconsciente, não dependendo da situação em que se encontram, ao contrário das explícitas que são transmitidas de forma calculada tendo em conta o contexto e os objectivos da situação. Segundo a literatura, as crianças têm maior tendência para assimilar a informação transmitida de forma implícita do que de forma explícita, utilizando essa informação para desenvolver as suas próprias atitudes implícitas e explícitas, que até por volta dos 10 anos, são muito semelhantes. Como tal, espera-se que as atitudes, quer explícitas quer implícitas, das crianças em relação à polícia sejam semelhantes entre si e estejam correlacionadas com as atitudes implícitas dos pais e professores, podendo, no entanto, haver uma maior relação com os pais. Espera-se ainda, que as atitudes implícitas dos pais e professores sejam diferentes das suas atitudes explícitas, sendo as primeiras negativas e as últimas mais positivas. Para este estudo serão utilizados 10 professores com os seus respectivos alunos e encarregados de educação, que farão um IAT (*Implicit Association Test*) para testar as suas atitudes implícitas, onde se conjugará fotografias de polícias e não polícias com palavras associadas a castigo e protecção, assim como a um questionário com 3 medidas, para testar as atitudes explícitas.

***Palavras-Chave:*** Atitudes implícitas, Atitudes Explícitas, Crianças, Figuras Significativas e Polícia.

## ABSTRACT

Children are influenced by context where they live and significant references in their lives, as well as, the groups they belong to, depending on their will of belonging or attachment to certain people. These significant figures may be their parents and teachers and have attitudes about the police that can be transmitted to children or students. There are two attitude types: the explicit and implicit ones, which may be different from each other. The Implicit is transmitted by non-verbal means and unconsciously, not depending on the situation they are living, differently to the explicit, which is transmitted through a calculated way taking into account the context and objectives of each situation. According to the literature, children have a higher trend to absorb the information conveyed implicitly than explicitly, using this information to develop their own implicit and explicit attitudes, which, until around the age of 10 years old, are very similar. Therefore, it is expected that attitudes explicit or implicit related to children are similar between both and police are correlated with the implicit attitudes of parents and teachers may, however, be a higher linkage with parents. It is expected that the implicit attitudes of parents and teachers are different from their explicit attitudes, which the first are negative and the second are more positive. To implement this study will be approached 10 teachers with their students and correspondent parents, who will fulfil a IAT (*Implicit Association Test*) in order to test their implicit attitudes, that we will combine police officers and non-police photographs with words associated with punishment and protection, and a questionnaire will be used with 3 measures to test the explicit attitudes.

**Keywords:** Implicit Attitudes, Explicit Attitudes, Children, Significant Figures, Policemen

## ÍNDICE

<b>I – INTRODUÇÃO</b> .....	Página 1
<b>1. Estado da Arte</b> .....	Página 3
<i>1.1 Atitudes Implícitas e Atitudes Explícitas</i> .....	Página 3
<i>1.2. Relação Entre as Figuras Significativas e as Crianças</i> .....	Página 6
<i>1.2.1. Pais e Crianças</i> .....	Página 6
<i>1.2.2. Professores e Crianças</i> .....	Página 8
<i>1.3. Representações Cognitivas - Estereótipos</i> .....	Página 9
<i>1.3.1. Representação Social da Polícia</i> .....	Página 12
<b>2. Problemática</b> .....	Página 14
<b>II – MÉTODOS</b> .....	Página 15
<b>1. Participantes</b> .....	Página 15
<b>2. Delineamento</b> .....	Página 15
<b>3. Material</b> .....	Página 15
<b>4. Medidas</b> .....	Página 16
<i>4.1. Medidas Explícitas</i> .....	Página 16
<i>4.2.1. Ratings Scales</i> .....	Página 16
<i>4.2.2. Localização espacial da figura do polícia</i> .....	Página 16
<i>4.2.3. Diferencial semântico</i> .....	Página 16
<i>4.2. Medidas Implícita</i> .....	Página 16
<b>5. Procedimento</b> .....	Página 17
<b>6. Variáveis Dependentes</b> .....	Página 17
<i>6.1. Atitude Explícita</i> .....	Página 17
<i>6.2. Atitude Implícita</i> .....	Página 18
<b>7. Cronograma do Estudo</b> .....	Página 18
<b>III - DADOS ANALISADOS E RESULTADOS ESPERADOS</b> .....	Página 18
<b>1. Análise Factorial e das Propriedades Psicométricas das Medidas Expl. .</b> .....	Página 18
<b>2. Análise Inferencial</b> .....	Página 19
<i>2.1. Hipótese 1</i> .....	Página 19
<i>2.2. Hipótese 2</i> .....	Página 19
<i>2.3. Hipótese 3</i> .....	Página 20
<i>2.4. Hipótese 4</i> .....	Página 20
<b>IV – DISCUSSÃO</b> .....	Página 20
<b>V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	Página 21

<b>ANEXOS</b> .....	Página 28
ANEXO I – PRÉ-TESTE PALAVRAS .....	Página 29
ANEXO II – FOTOGRAFIAS DOS POLÍCIAS E NÃO-POLÍCIAS .....	Página 36
ANEXO III – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA AS ESCOLAS.....	Página 48
ANEXO IV – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO .....	Página 50
ANEXO V - QUESTIONÁRIO ATITUDES EXPLÍCITAS PARA FAMILIARES E PROFESSORES .....	Página 53
ANEXO VI – QUESTIONÁRIO ATITUDES EXPLÍCITAS PARA CRINÇAS.....	Página 57
ANEXO VII – ORGANIZAÇÃO E INSTRUÇÕES DO IAT .....	Página 61

## I – INTRODUÇÃO

Ao longo do nosso crescimento ouvimos dos nossos pais frases como “come a sopa, se não o polícia vem aí” ou “põe o cinto de segurança que está ali a polícia”. Isto influencia a nossa imagem do “Polícia”. Contudo também ouvimos frases como “a polícia é boa, está aqui para te ajudar” ou “se precisares de alguma coisa vai ter com o senhor polícia”, isto é também uma influência (Vezzali, Giovannini, & Capozza, 2012). A pergunta é qual das duas informações influencia mais a imagem que nós criamos sobre os polícias ao longo do nosso desenvolvimento.

As primeiras frases transmitem uma ideia às crianças de forma indirecta, ou seja, os nossos pais usam a polícia para nos incitar a fazer coisas que não queremos, mas sem se aperceberem que estão a transmitir uma imagem da polícia. As segundas, são informações que os mesmos transmitem conscientes e com a intenção de transmitir uma imagem aos seus filhos do que é a polícia, o que, geralmente, vai ao encontro da sua opinião/atitude explícita sobre essa entidade. Estudos utilizando raças (e.g. Dovidio, Kawakami, & Gartner, 2002; Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009) indicam, que o que geralmente influencia mais a atitude das crianças sobre algo são as imagens que são passadas de forma implícita, relacionada com as primeiras frases, posturas e comportamentos que muitas vezes os pais não se apercebem que estão a tomar e que estão a ser assimiladas pelas crianças. Outro exemplo é a postura que os pais tomam quando param numa “operação stop” ou apanham uma multa, alguns tomam uma atitude calma perante a situação, outros ficam de imediato nervosos só com o facto de serem mandados parar e outros tomam uma atitude agressiva perante a contrariedade, atitudes estas que são de imediato captadas pela criança.

Segundo o estudo de Castelli, Zogmaister e Tomelleri (2009), as atitudes explícitas das crianças vão ao encontro das atitudes implícitas dos pais, ou seja, no exemplo concreto deste estudo, sobre a relação das atitudes explícitas das crianças com as atitudes implícitas dos pais, relacionadas com o racismo, o grau de racismo apresentado explicitamente pelas crianças está relacionado com o grau de racismo implícito dos pais e não com o aferido de forma explícita. O que é pertinente também é que sendo a criança um ser que convive em vários contextos e sob varias influências poderão não ser só os pais que influenciam a elaboração de imagens sobre diferentes “objectos sociais”. De entre as múltiplas influências salienta-se o papel dos outros educadores, os professores. Da mesma forma que os pais podem transmitir atitudes de forma implícita que contrastam com as apresentadas de forma explícita, postulamos que os professores também o façam. Se tal é verdade, podemos encontrar correlações entre as

atitudes implícitas dos professores e as atitudes dos seus alunos. Tal, como nos pais, isto leva-nos a supor que serão as atitudes implícitas dos professores face à polícia e não as explícitas que determinam as dos seus alunos.

Os estereótipos e as atitudes podem ser elaborados a um nível mais inconsciente ou implícito, sendo distintos dos níveis mais explícitos (Devine, 1989; Bargh, Chaiken, Govender, & Pratto, 1992; Greenwald & Banaji, 1995; Fazio, Jackson, Dunton, & Williams, 1995). Estas atitudes e crenças implícitas aparecem gradualmente, ao longo de um período de desenvolvimento, como regularidades detectadas e internalizadas no mundo social (Dunham, Baron, & Banaji 2008).

De uma forma mais generalizada, quando são feitas medições das atitudes sociais implícitas bem como das crenças, os adultos demonstram fortes preferências em relação aos seus grupos sociais, baseada em características como raça, género, idade ou aparência física (Nosek, et al., 2007; Rudman & Godwin, 2004). Estas preferências predizem comportamentos como os votos políticos, discriminações económicas e até agressividade contra grupos discriminados (Rudman & Ashmore, 2007). Quando se avaliam atitudes como estas, enquanto que em medições explícitas as preferências por grupos dominantes ou grupos a que as pessoas pertencem aparecem num grau de intensidade bastante baixo, com medições implícitas, estas mesmas atitudes, aparecem de forma mais acentuadas, com um grau mais elevado. No estudo de Heiphetz, Spelke e Banaji (2013), as crianças apresentaram preferências implícitas, mas não explícitas por cristão em relação a judeus, quando estes foram descritos de uma forma muito similar, o que demonstra que o sistema implícito é mais sensível a pequenas diferenças do que o sistema explícito.

A infância é marcada pelo envolvimento das crianças em grupos sociais estáveis, sendo que as suas interações sociais acontecem neste contexto. Neste período, as crianças procuram ser membros de um grupo social, vendo-se como semelhantes a estes por comparação a outros grupos (Nesdale & Dalton, 2010), revelando preferência em relação aos seus grupos quando obrigadas a fazer uma escolha, com atribuições positivas aos grupos a que pertencem e negativas em relação aos outros (Nesdale, 2007). Estas preferências pelos seus grupos podem ser convertida em preconceitos em relação aos outros grupos, sob circunstâncias como haver uma crença entre os membros do seu grupo que é ameaçado pelos membros do outro grupo, ou como no caso de o preconceito ser uma norma entre os membros no grupo social da criança (Nesdale, 2007). O seu conhecimento social aumenta à medida que as crianças crescem em resposta às diversas experiências sociais, influenciando subsequentes interpretações das situações sociais e as suas respostas (Nesdale, 2007). Segundo pesquisas

anteriores, as crianças, conforme a desejabilidade de pertencer a um grupo, sentem motivação para se conformarem com as expectativas ou normas dos seus grupos e esta motivação aumenta de acordo com o aumento da sua identificação com o grupo (Nesdale & Dalton, 2010).

É importante compreender o desenvolvimento das atitudes nas crianças, dado o papel relevante que os grupos a que pertencemos têm nas nossas vidas. Mais concretamente, é importante compreender a natureza das atitudes implícitas, bem como as cognições sociais implícitas inerentes, nas crianças, visto ser possível, a partir destas, compreender os mecanismos sócio-cognitivos universais e o processo cultural que influenciam no desenvolvimento destas atitudes e preferências (Baron & Banaji, 2006).

## **1. Estado da Arte**

### ***1.1. Atitudes Implícitas e Explícitas***

As medidas das atitudes explícitas reflectem respostas mais controladas e reflectidas, ao passo que as implícitas apresentam processos de carácter mais automático e espontâneo (Hower, 2006; citado por Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009).

As atitudes podem ser mais automáticas, na medida em que se baseiam na associação de um conjunto de ligações entre o estímulo relevante e a dimensão da atitude, baseadas em traços de experiências anteriores que mediam sentimentos, pensamentos e acções (Greenwald & Banaji, 1995; Wilson, Lindsay, & Schooler, 2000; Gawronski & Bodenhausen, 2006), que são as atitudes implícitas, ou avaliações reactivas mais conscientes e controladas, que são a base das atitudes explícitas (Gawronski & Bodenhausen, 2006; Rowatt, Franklin, & Cotton, 2005). A principal diferença entre estes dois tipos de atitudes é que a avaliação que está por trás das implícitas é activada independentemente da pessoa a achar se é ou não correcta, ou se concorda ou não, ao contrário da avaliação controlada das explícitas que é desenvolvida com base num pensamento racional (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009). As atitudes implícitas são avaliações que têm uma origem desconhecida e são activadas automaticamente, estas avaliações podem ser conscientes, contudo, o comportamento inerente pode ser influenciado pelas atitudes implícitas sem que haja consciência destenexo de causalidade (Marquardt & Hoeger, 2009). Estas atitudes implícitas podem ser descritas como uma falta de consciência do seu impacto, ou seja, as pessoas não têm consciência do impacto que as suas atitudes têm em processos psicológicos como percepção e tomadas de decisão (Gawronski, Hoffman, & Wilbur, 2006; Marquardt & Hoeger, 2009).

Os dois tipos de atitudes, implícitas e explícitas, predizem diferentes tipos de comportamento. A explícitas estão mais associadas a comportamentos controlados e verbais, enquanto que a implícitas são mais associadas a comportamentos não verbais e incontrolados que são apresentados quando expostos a um determinado objecto (e.g. Hofmann, Gschwendner, Castelli, & Shmitt, 2008; citado por Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009). As atitudes implícitas estão associadas a processos cognitivos *top-down*, comparativamente às explícitas que são mais relacionadas com processos *bottom-up* (Ajzen & Sexton, 1999; Fazio & Towles-Schwen, 1999), sendo que estes dois processos não se excluem entre si, antes funcionam de forma simultânea. (Marquardt & Hoeger, 2009). Strack e Deutsch (2004), classificaram os processos cognitivos destas duas atitudes como sendo dois sistemas distintos, mas interactivos. Onde os processos implícitos são localizados nos sistemas mais impulsivos, em que os esquemas de comportamento são rapidamente desencadeados, inconscientes e consistentes, ao longo das diferentes situações (Cunningham & Zelazo, 2007). São inevitavelmente desencadeados por pistas no contexto, incontroláveis e, igualmente, inevitáveis (Devine, 1989). Os explícitos em sistemas reflectivos, constituídos por mecanismo de auto-determinação e intenção, são lentos conscientes e as avaliações variam consoante a contexto e objectivos (Cunningham & Zelazo, 2007). Dada a sua intencionalidade e flexibilidade, são úteis nos processos de tomada de decisão e resolução de problemas (Devine, 1989).

As avaliações implícitas são sensíveis a novas experiências (Castelli, Carraro, Gawronski & Gava, 2010), ao contexto (Rydell & Gawronski, 2009) e são mutáveis (Prestwich, Perugini, Hurling, & Richetine, 2010). Com isto, as aprendizagens repetidas das mesmas contingências e informações apreendidas verbalmente, influenciam a formação das atitudes implícitas dos outros (Hughes & Barnes-Holmes, 2011), apesar de existirem factores com maior influência.

As atitudes implícitas envolvem comportamentos não-verbais como a postura ou o contacto ocular quando a pessoa esta em contacto com um determinado objecto, apresentando um largo leque de comportamento subtis baseados no preconceito sobre esse mesmo objecto (Gawronski & Bodenhausen, 2007). Como tal, as atitudes implícitas estão, geralmente, subjacentes em comportamentos menos controláveis que os comportamentos verbais (Gawronski & Bodenhausen, 2007), são rápidas, intuitivas e sem intenção, desencadeadas sem esforço (Marquardt & Hoeger, 2009). Existe uma possibilidade elevada dos preconceitos implícitos se revelarem em comportamentos preconceituosos e não-verbais, como menos contacto ocular, postura defensiva e um aumento do afastamento social (Vezzali, Giovannini,

& Capozza, 2012). Estes comportamentos podem ser detectados pelo próprio objecto avaliado (Dovidio, Kawakami, & Gartner, 2002) bem como por observadores externos (Richeson & Shelton, 2005), o que influencia as atitudes dos outros em relação a nós (Dovidio, Kawakami, & Gartner, 2002).

No estudo de Baron e Banaji (2006), a partir dos seis anos de idade já são detectadas atitudes implícitas nas crianças em relação a outros grupos sociais, permanecendo aos dez anos e na idade adulta (os três grupos de estudo foram indivíduos de seis, dez anos e adultos). Contudo, na tarefa de auto-relato, até aos dez anos há uma forte preferência por pessoas dos grupos a que pertencem, ao passo que na fase adulta estas preferências são diluídas, havendo igual preferência quer por pessoas do mesmo grupo quer por pessoas de outros grupos. As atitudes implícitas são apreendidas muito cedo, sendo que crianças que veem de grupos em desvantagem social demonstram atitudes mais enfraquecidas em relação aos seus próprios grupos (Baron & Banaji, 2006). Esta equivalência de atitudes explícitas em relação aos dois grupos, tem a ver com a existências de normas sociais que regulam os preconceitos das crianças (Rutland, Killen, & Abrams, 2010), estas ajudam a controlar as suas atitudes e comportamentos, contudo como já foi referido, quando se explora as implícitas, esta equivalência tende a desaparecer e são manifestadas as normas presentes dentro dos grupos a que a criança pertence (Rutland, Cameron, Milne, & McGeorge, 2005).

Sendo, as crianças sensíveis a estes comportamentos não-verbais apresentados por adultos significativos, este influencia as suas próprias atitudes em relação ao mesmo objecto (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009). As atitudes das crianças não só se formam com base nos comportamentos apresentados pelos adultos, mas também em função dos comportamentos subtis e não-verbais dos mesmos (Vezzali, Giovannini, & Capozza, 2012). Castelli, De Dea e Nesdale (2008) constataram que os comportamentos não-verbais demonstrados pelos adultos modelo, em relação a um alvo, era mais importante que o seu comportamento não-verbal na predição das atitudes explícitas das crianças.

Estudos (Degner & Wentura, 2010) indicam que as crianças apresentam ideias implícitas em relação a grupos sociais a partir dos seis anos, contrariamente ao preconceito explícito que aparece por volta dos três a quatro anos, começando a ser menos expresso a partir dos sete a oito anos (Cristol & Gimbert, 2008; Degner & Dalege, 2013). O preconceito saliente nas diferentes idades ao longo da infância são baseados nas mudanças no seu modo de processamento de informação, que acontecem ao longo do seu desenvolvimento e nos diferentes focos de atenção (Degner & Dalege, 2013).

Importa referir um outro factor pertinente, a familiaridade, o que é familiar é mais confortável e aprazível, sendo que o que é mais agradável torna-se mais facilmente familiar, como tal, é possível que as atitudes das crianças, implícitas e explícitas possam assentar mais no que é familiar do que numa preferência (Baron & Banaji, 2006).

## ***1.2. Relação Entre as Figuras Significativas e as Crianças***

### ***1.2.1 Pais e Crianças***

Os pais têm um papel importante nas atitudes que são expressas pelas crianças, daí se poder concluir que as atitudes expressas por ambos em relação ao um objecto apresentarão alguma consistência (Kinder & Sears, 1981).

Os pais e irmãos influenciam o desenvolvimento de uma criança, sendo que estes familiares estão sujeitos a influências sociais e culturais (Belsky, 1984). Estas forças ecológicas influenciam os pais ao nível das suas crenças, das estratégias de socialização e na qualidade da relação com os seus filhos, o que influencia a forma com as crianças aprendem a relacionar-se e a interagir com outras pessoas (Mills & Rubin, 1993). Esta relação constitui um dos recursos emocionais e cognitivos que permitem à criança explorar os seus ambientes sociais e não sociais (Mills & Rubin, 1993). A construção destas representações guia o comportamento da criança em relação aos pais e generaliza-o para outras relações (Mills & Rubin, 1993). Uma criança com uma sensação de segurança não sente *stress*, revelando a confiança para explorar os seus meios sociais, o que promove a interacções com os seus pares e fazer experiências que promovam o desenvolvimento de competências sociais (Rubin, Hymel, Mills, & Rose-krasnor, 1991).

De acordo com Bowlby (1973), as expectativas e assunções que as crianças constroem sobre os outros e sobre as estratégias para lidarem com os mesmos são internalizadas e generalizadas para outras relações.

Nas teorias sobre o desenvolvimento intergrupar propostas por Bigler e Liben (2007) assume-se que os pais influenciam as atitudes das crianças de diferentes formas, por exemplo na formação dos critérios de formação de grupos através da sua utilização directa de rótulos de identificação dos grupos (Patterson & Bigler, 2006) ou por, indirectamente, mostrarem discriminação intergrupar (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009). Os pais também influenciam a percepção das crianças em relação a outros grupos, pelo que eles dizem ou pela forma como reagem em relação a esses grupos (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009). Assim sendo, é de esperar que haja uma relação entre as atitudes dos pais e das crianças (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009).

Segundo o estudo de Castelli, Zogmaister e Tomelleri (2009), em que foi feita uma comparação entre as atitudes implícitas dos pais e as atitudes raciais de crianças de 58 meses de idade, o preconceito implícito dos pais, mais concretamente das mães, são preditores das atitudes das crianças na escolha de colegas brancos ou pretos para brincar. Num outro estudo (Castelli & Zogmaister, 2007; citado por Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009), foi feito o mesmo estudo só com as mães das crianças, as conclusões foram ao encontro do anterior, suportando a ideia que as atitudes raciais de crianças em idade pré-escolar são formadas como influência do contexto familiar, o que vai ao encontro da teoria sobre o desenvolvimento das atitudes sociais das crianças de Bingler e Liben (2007).

Assim sendo, os factores sociais como a influência dos adultos significativos podem determinar a valência e o conteúdo das atitudes pessoais. Com isto importa referir que a transmissão destas atitudes dos pais para os filhos e a diferença desta transmissão entre os pais e as mães, poderá ter a ver com o grau de identificação das crianças com os seus pais bem como o tempo que os pais despendem com as crianças (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009; Bingler e Liben 2007; McGlothlin & Killen, 2010). Com isto se percebe, também, que os tipos de educação estabelecidos podem ser mais impulsionadores para a criação de preconceitos nas crianças (Allport, 1954). Uma atmosfera familiar opressiva, rigorosa e crítica, onde a palavra dos pais é lei, há maior probabilidade das crianças terem tendência para a criação de estereótipos, a criança aprende que o poder e a autoridade são o que domina as relações, ao contrário, nas famílias onde a criança se sinta segura, amada, desenvolve a ideia de equidade e confiança, tem menos probabilidade de desenvolver medo, visões hierárquicas das relações com os outros (Allport, 1954).

As crianças preferem olhar para as faces e ouvir as vozes do seu principal cuidador (Pascalis, Schonen, Morton, Deruelle, & Fabre-Grenet, 1995), preferem o som da sua língua nativa (Kinzler, Dupoux & Spelk, 2007), preferem faces de mulheres e, também, faces de pessoas da mesma raça (Kelly, et al., 2005; Bar-haim, Ziv, Lamy, & Hodes, 2006). Estas preferências são aprendidas e indicam o papel das experiências no início do seu desenvolvimento, visto que crianças com homens como principais cuidadores ou frequentemente expostos as cara de raças diferentes não apresentam estes tipos de preferências (Dunham, Baron, & Banaji 2008).

De acordo com a teoria da realidade partilhada (Hardin & Conley, 2001), as atitudes raciais de um actor social terão uma forte influência num indivíduo que esteja altamente motivado para estabelecer uma relação positiva com esse actor social. O que vai ao encontro do estudo de Sinclair, Dunn e Lowery (2005) onde constataram que as atitudes raciais

explícitas eram preditoras de preconceito implícito em crianças do quarto e quinto ano, apenas quando estas tinham uma forte identificação com os pais.

Na perspectiva da socialização, é assumido que os familiares, especialmente os pais são o contexto com maior predominância onde a socialização ocorre, como tal, os pais têm um papel importante como guias na incorporação de atitudes, valores, crenças e comportamentos da sua cultura nas suas acções, os pais são os principais agentes de socialização (Degner & Dalege, 2013; Grusec, 2011).

As crianças e adolescentes adoptam as orientações políticas e religiosas dos seus pais até um certo nível, sendo que estas influências também estão presentes na fase adulta, mesmo com o decréscimo da sua influência directa ao longo do seu crescimento (e.g. Jennings, Stoker & Bowers, 2009).

De salientar que quando a psicologia social estuda as atitudes das crianças face a outros grupos, tende a associá-las a processos de socialização através de pais, pares e professores (Degner & Dalege, 2013). Segundo Allport (1954), as influências estabelecidas em casa têm prioridade, especialmente em crianças em idade pré-escolar, como tal a criança adopta as atitudes éticas, por exemplo, desenvolvidas pelos pais e, até à puberdade, os preconceitos desenvolvidos pelas crianças, existem por influências externas, ideias semelhantes às dos pais. Este autor distinguiu dois processos de socialização, um onde à uma adaptação do preconceito dos pais através da transferência directa, ou seja palavras e gestos juntamente com a transmissão das suas crenças e pontos de vistas, e o processo onde há um desenvolvimento de preconceito através da criação de uma atmosfera pelos pais onde esses preconceitos são criados nos seus filhos (Degner & Dalege, 2013).

### *1.2.2. Professores e Crianças*

Sinclair, Dunn e Lowery (2005), constataram que a transmissão das atitudes das crianças pode ser associada a outras fontes de influência, conforme a sua importância para a criança ao longo do seu desenvolvimento, desta forma, adultos como os professores poderão ter um papel importante nesta transmissão (Cristol & Gimbert, 2008; McGlothlin & Killen, 2010). Bem como D'Ângelo & Dixen (2001), que constaram que os professores demonstram atitudes raciais, geralmente expressas de uma forma indirecta e subtil (Carter & Rice, 2007).

Existe pouca literatura em relação ao impacto dos professores na formação das atitudes das crianças suas alunas, contudo a ideia é que estes adultos também têm impacto (Vezzali, Giovannini, & Capozza, 2012). As atitudes implícitas dos professores serão transmitidas aos alunos através de comportamento não-verbais, dos quais a criança não tem

consciência de os apreender, ao passo que as atitudes explícitas dos professores, que são organizadas pelos alunos de forma consciente através de processos mentais elaborados, não terão tanto impacto nas atitudes implícitas das crianças, que fazem parte de processos mentais de associações básicas (Gawronski & Bodenhausen, 2006).

Num dos primeiros estudos relacionados com as atitudes implícitas dos professores, Vezzali, Giovannini e Capozza (2012) constataram que as atitudes raciais implícitas dos professores são preditores das atitudes raciais implícitas apresentadas pelos alunos (Bingler & Liben, 2007; Castelli, De Dea, & Nesdale, 2008), o que subscreve a ideia de que os professores são entidades importantes na vida dos alunos, sendo seguro afirmar que as atitudes implícitas dos alunos dependem das atitudes implícitas demonstradas pelo seu professor preferido, em relação a quem ela desejam desenvolver uma relação positiva (Hardin & Conley, 2001). Neste estudo, com crianças com nove anos de idade, os autores chegaram à conclusão que as atitudes implícitas dos professores são transmissíveis a crianças desta idade, pela imitação e inferências de comportamentos raciais subtis, visto estas ainda não terem capacidade de desafiar os pontos de vista dos adultos (Bigler & Liben, 2007; Carter & Rice, 1997).

### ***1.3. Representações Cognitivas – Estereótipos***

As crianças, quando nascem, são exposta a uma sociedade estruturada hierarquicamente, onde vários grupos raciais, religiosos, classes, entre outros, são expostos numa relação de poder vertical que é reconhecido pelos membros dessa sociedade. As crianças adquirem essa informação através dos canais afectivos e experiências que suportem essa internalização, o que influencia ao sistema implícito (Dunham, Baron, & Banaji 2008). Existem fortes evidências que suportam que a criação dos estereótipos na mente das crianças ocorre antes mesmo, desta, desenvolver a capacidade e a flexibilidade cognitiva para questionar ou avaliar criticamente a validade desses estereótipos (e.g. Porter, 1971). Quando uma criança adopta um preconceito, está a adoptar estereotipo ou atitude dos seus familiares e o contexto cultural (Allport, 1954).

Todo o conhecimento esta armazenado na memória em forma de representações, desenvolvidas a partir de experiências individuais, como jantares ou eventos ou datas importantes, ou ainda a partir de elementos como fotografias ou cartas (Macrae, et al., 1998). Quando estas representações são activadas, geralmente automaticamente, são, também, activados os seus conteúdos, o que influencia a percepção do indivíduo (Anderson &

Glassman, 1996), regulando a direcção e consequências das categorizações sociais (e.g. Smith & Zárate, 1992).

Existem dois processos de raciocínio que são utilizados em processos de tomada de decisão, sendo um deles o pensamento heurístico (Neys & Vanerputte; 2011). O pensamento humano, assenta tipicamente em sentimento intuitivos e crenças estereotípicas, em vez de raciocínios controlados e deliberados. Estas crenças estereotípicas e estes sentimentos são as tais heurísticas que nos auxiliam com respostas rápidas e úteis em diversas situações, para além disso, estruturam o raciocínio perante situações que requerem processos mais analíticos e elaborados (Neys & Vanerputte; 2011). Como tal, por vezes, estes dois sistemas podem originar diferentes respostas, acontecendo que o processo de raciocínio mais analítico e lógico se sobrepõe ao processo baseado nas crenças geradas por heurísticas (e.g. Stanovich & West, 2000; citado por Neys & Vanerputte; 2011). O pensamento mais analítico exige esforço e requer que se trabalhe a partir da memória, ao passo que o heurístico, não exige esforço, operando de forma automática (Neys & Vanerputte; 2011).

Estudos como o de Neys, Vartanian e Goel (2008), observaram que os adultos tendem a dar respostas mais intuitivas, contudo, importa referir que raciocínio envolve a conjugação dos dois processos de pensamento (Neys & Vanerputte; 2011).

Os estereótipos são representações cognitivas de grupos humanos e categorias sociais, frequentemente, partilhados socialmente, com fortes associações emocionais, que quando envolvem um carácter negativo, tornam-se preconceitos (Garcia-Marques & Garcia-Marques, 2003). Estes e a familiaridade são determinantes importantes no raciocínio das crianças (Neys & Vanerputte; 2011).

A criação de estereótipos envolve um processo onde as pessoas são julgadas de acordo com a sua categoria social, como o seu género, etnia ou idade (Bodenhausen, 2005). Quando isto acontece, as pessoas têm tendência de associar estes indivíduos e pessoas dessas mesmas categorias, como seus semelhantes, vendo-os apenas como pertencentes a essa categorias e não mais para além disso. Por oposição, existe o processo de individualização, onde para além da categoria onde se encontra o individuo, é-lhe atribuído outras categorias mais específicas relacionadas com personalidades e interesses de cada pessoa. É frequente, quando analisamos as pessoas, fazê-lo de acordo com os estereótipos, respondendo-lhes de acordo com a sua categoria social (Bodenhausen, 2005). Importa referir que o processo de formação de estereótipos é um processo *top-down*, ao passo que a individualização é um processo *bottom-up* (Brown & Turner, 2002).

Os estereótipos, quando factuais, funcionam como uma ajuda ao processamento de informação e facilitam julgamentos e interações sociais (Moskowitz, 2010). Contudo, ao desencadear estes estereótipos, é frequente desencadear crenças sobre esse grupo social que podem não ser tão reais e com uma componente negativa (Moskowitz, Stone, & Childs, 2012). Estas componentes negativas podem ser as componentes dominantes associadas a esse grupo, desencadeando uma reacção, não intencional, aos membros desses grupos mais negativa. Este desencadeamento de componentes negativas influencia a percepção, julgamento, avaliação e comportamento dos indivíduos (Bargh, 1999; citado por Moskowitz, Stone, & Childs, 2012; Devine, 1989). Quanto mais intensa for a atitude negativa, maior é a probabilidade do resultado desembocar numa acção hostil contra o objecto do preconceito (Allport, 1954).

Importa referir que esta categorização das pessoas em grupos também desencadeia afectos e atitudes sem que as pessoas tenham consciência que o fazem (Moskowitz, Stone, & Childs, 2012).

Os estereótipos são, assim, uma ajuda à explicação de algo com que somos confrontados, sendo um instrumento de poupança de energia e, muitas vezes, partilhado pelos diversos membros de um grupo (McGarty, Yzerbyt, & Spears, 2002). A formação de estereótipos e a selecção das dimensões para a sua criação está assente na comparação directa entre os grupos, o observador vai seleccionar as dimensões que melhor discriminam os dois grupos, ou seja, os estereótipos são criados sobre as dimensões que melhor nos permitem fazer uma clara distinção entre os grupos (Yzerbyt & Rocher, 2002; Yzerbyt & Demoulin, 2011).

Segundo estudos feitos em relação a grupos e formação de estereótipos, concluíram que a competição para pertença a um grupo interfere com formações de impressões individualizadas em relação a membros de outros grupos (Brown & Turner, 2002). Para além de que, quando as pessoas se identificam com o seu grupo e são confrontados com informação incoerente, mantêm as crenças já existentes nos grupos (Brown & Turner, 2002).

Existe uma forte relação entre as crenças do observador sobre a essência partilhada dentro do grupo e as características que melhor os representam (Yzerbyt, Corneille, & Estrada, 2001). Ao atribuir os comportamentos observados a essas características comuns, estes estereótipos transmitem uma compreensão válida e subjectiva sobre as regularidades encontradas no ambiente social (e.g. Yzerbyt, Rogier, & Fiske, 1998; citado por Yzerbyt & Rocher, 2002). Esta formação assenta inicialmente na percepção de diferenças entre grupos, mesmo que esta percepção não reflecta reais diferenças (Campbell, 1967).

Assim sendo, a categorização é um processo, dinâmico e dependente do contexto (Brown & Turner, 2002), crucial na formação de estereótipos (Mackie, Hamilton, Susskind, & Rosselli, 1996). Os conteúdos dos estereótipos são concretizados a partir da observação directa e experiências com membros do grupo, sendo observação filtrada por enviesamentos cognitivos (Brown & Turner, 2002). Sendo que existem elementos, como polícias negros ou mulheres, que rapidamente são relacionados com categorias e preconceitos desenvolvidos por apresentarem características visíveis que as activam (Allport, 1954).

A activação e aplicação de estereótipos para um julgamento depende de como os estímulos foram categorizados, que por sua vez depende da semelhança entre os estímulos e as categorias existentes (Brown & Turner, 2002). Estas categorias são representações cognitivas abstractas, como esquemas ou protótipos, que conduzem para informações relevantes ou para resolver eventuais incoerências com esses esquemas (Leyens & Fiske, 1994; citado por Brown & Turner, 2002).

A categorização inicial é um processo automático, mais assente em categorias já bem estabelecidas, como a raça, género ou idade, com pistas bem distintas (e.g. Fiske & Neuberg, 1990) ou que sejam frequentemente usadas (Higgins, 1996).

### *1.3.1. Representações Sociais da Polícia*

As representações sociais são formas de conhecimentos socialmente elaborados e partilhados, cujo propósito é transformar algo não familiar em familiar, desenvolvidas a partir de uma comparação do próprio indivíduo e a realidade social. A representação é simbólica, contudo o seu processo é social (Ramos & Novo, 2002). Estas representações são fundamentais para a compreensão do comportamento social, não sendo uma construção definitiva, sendo flexível em relação aos contextos apresentados ao indivíduo (Ramos & Novo, 2002).

Na investigação sobre comportamentos desviantes em adolescentes, constatou-se que os adolescentes utilizam a relação com a autoridade para compreender a sua identificação social dentro do seu próprio grupo, por exemplo, de forma a manter a sua reputação (Emler & Reicher, 1995; citado por Morselli & Passini 2011).

A atribuição de autoridade é um processo social, partilhado e aceito pelos membros dos grupos ou comunidade, que está relacionado com a legitimidade, ou seja, a consistência e peso de uma relação de autoridade depende do grau de legitimidade associado (Kelman, 2006; Kelman & Hamilton, 1989; citado por Morselli & Passini 2011; Tyler, 2006).

O processo de aceitação de influência de uma autoridade é definido por um processo de influência legítima, onde esta influência é aceite como consequência da legitimidade da autoridade (Kelman & Hamilton, 1989; citado por Morselli & Passini 2011). Quando a influência da autoridade é vista como legítima, as pessoas atribuem-lhe o direito de fazer exigências e a regular os comportamentos do grupo ou comunidade, desta forma, há uma submissão voluntária dos membros (Tyler & Degoe, 1995). A legitimidade prediz a obediência (Morselli & Passini 2011).

Os julgamentos sobre pedidos feitos pela autoridade, como a polícia, baseiam-se nos tipos de comunidade e nas avaliações feitas pelas pessoas sobre a relação com a autoridade (Morselli & Passini 2011). Os polícias são questionados, contestados ou aprovados consoante as bases ideológicas dos cidadãos e da sua concepção de ordem social (Staerklé, 2009). Assim sendo, através deste processo, os indivíduos elaboram julgamentos sobre as instituições e autoridades e definem o tipo de suporte que lhes atribuem (Morselli & Passini 2011).

Num estudo de Menin (1999), sobre novas formas de estudar a concepção de justiça, chegaram à conclusão que a concepção mais comum de justiça está ligada com infracções ou sanções numa visão predominantemente repressiva, em que as leis aparecem como ordens incondicionais e injustiça como a ocorrência de uma transgressão. Os actos violentos estarão relacionados com condições de vulnerabilidade social, ou seja, a relação negativa entre a disponibilidade de recursos simbólicos e materiais e o acesso às oportunidades sociais, económicas e culturais (Galinkin, Almeida, & Anchieta, 2012). O pouco controlo das instituições judiciais, bem como a deficiência dos sistemas jurídicos, a descrença da população em relação à aplicação e cumprimento das leis e a desconfiança da população em relação à polícia podem e propiciam ou incrementam a criminalidade (Waiselfisz, 2004).

O declínio e o enfraquecimento do poder do Estado em resolver as questões sociais frequentemente levam-nos a crer que a segurança pública não está a ser mantida o que gera uma constante preocupação social (Ramos & Novo, 2002). A polícia, por sua vez, é vista como uma instituição mal preparada e mal formada, que deveria combater a violência, mas que parece contribuir para que ela cresça. O medo da polícia e a descrença nessa instituição contribuem para o fortalecimento da ideia de que a violência é um problema insolúvel (Ramos & Novo, 2002).

A maneira como os indivíduos percebem os valores fundamentais como respeito à vida, a religiosidade, a solidariedade e a honestidade parece ser outro factor que favorece o crescimento das práticas de violência: aquilo que muitas vezes chamamos de violência por

motivos banais parece denunciar um enfraquecimento de valores morais e éticos na maneira dos sujeitos resolverem os problemas.

## **2. Problemática**

A atitude face à autoridade social, representada por exemplo na polícia, é um factor relevante no desenvolvimento de delinquência juvenil (Waiselfisz, 2004; Ramos & Novo, 2002), daí a relevância de se compreender melhor os mecanismos pela qual se desenvolvem essas atitudes. A literatura tem sugerido uma forte tendência para as crianças serem influenciadas pela informação implícita das figuras significativas à sua volta, nomeadamente os seus familiares mais próximos (Castelli, Zogmaister, & Tomelleri, 2009) e os seus professores (Vezzali, Giovannini, & Capozza, 2012).

O objectivo deste estudo será, assim, analisar as atitudes implícitas e explícitas de professores e familiares significativos de alunos do quarto ano de escolaridade e perceber a relação que as suas atitudes estabelecem com as atitudes manifestadas pelas crianças. Acederemos às atitudes implícita face aos polícias dos professores e familiares significativos através de associações implícitas, o IAT, e às atitudes explícitas através da resposta a um conjunto de itens de resposta directa. As atitudes dos alunos são medidas por instrumentos equivalentes adaptados á sua idade.

A primeira hipótese é que as atitudes explícitas das crianças serão semelhantes às suas atitudes implícitas, apresentando um cariz negativo face à polícia, ou seja, com respostas com tendência para o “castigo”, isto indo ao encontro da ideia de que a polícia portuguesa pode envolver uma representação negativa (Morselli & Passini, 2011; Waiselfisz, 2004).

A nossa segunda hipóteses é que haverá uma maior relação entre as respostas explícitas das crianças e as respostas implícitas de ambas os grupos, do que com as suas respostas explícitas.

Uma hipótese complementar será a de que esta relação será mais forte e clara na comparação com os familiares significativos do que com os professores, assumindo que o grau de proximidade e tempo de convívio com estes familiares é maior (Sinclair, Dunn, & Lowery, 2005; Bingler e Liben 2007).

Esperamos que a atitude explícita dos educadores seja positiva, no sentido de definir a Polícia claramente como um alvo social relevante e positivo para a sociedade e para o próprio. No entanto abrimos a hipótese desta relação ser menos positiva, ou até ser negativa em termos implícitos dada a possível representação social destas autoridades estar associada ao castigo e injustiça (Morselli & Passini, 2011; Waiselfisz, 2004).

Assim, espera-se que as atitudes implícitas dos professores e familiares significativos sobre a polícia sejam negativas, ou seja, com tendência para a associar mais a “castigo”, ao passo que as ideias explícitas dos professores e familiares significativos terão uma tendência para ser mais positivas, ou seja haverá, uma maior associação à “protecção”.

## **II - MÉTODOS**

### **1. Participantes**

À semelhança do estudo de Vezzali, Giovannini e Capozza (2012), o grupo dos professores será constituído pelo menos por 10 professores. Consequentemente, o grupo dos alunos será constituído pelos 10 alunos de cada professor, ficando com uma amostra final de 100 alunos, e respectivas figuras significativas. Preferencialmente estes três grupos serão seleccionados em escolas privadas portuguesas, sendo uma delas o já contactado Centro Hellen Keller.

Para este efeito será feito um pedido prévio à escola (ver anexo III) serão entregues consentimentos informados a todos os participantes, sendo que os relacionados com as crianças dependerão do consentimento dos encarregados de educação (ver anexo IV). A selecção dos participantes de cada grupo vai ser feita em comum com cada escola e de acordo com a disponibilidade dos intervenientes.

### **2. Delineamento**

O delineamento do estudo é definido por dois factores: 3 grupos (Professores vs Familiares significativos vs. Alunos) x 2 tipos de atitudes (Atitudes Explícitas vs Atitudes Implícitas), sendo o segundo factor de medidas repetidas.

### **3. Material**

O material utilizado tem como objectivo dar suporte à construção de um IAT.

1) 60 Fotografias: 30 de polícias de ambos os géneros e de diferentes nacionalidades e 30 de não polícias que emparelham as dos polícias em género nacionalidade e detalhes de imagem, pré-testadas, como sendo percebidas como polícias e não polícias (ver anexo II).

2) 60 Palavras, 30 pré-testadas como associadas à palavra “Castigo” e 30 pré-testadas como associadas à palavra “Protecção” (ver anexo I).

## 4. Medidas

### 4.1. Medidas Explícitas

Para averiguar as atitudes explícitas, serão utilizadas várias medidas da associação da polícia a castigo e protecção (ver anexos V e VI). Estas três medidas, que se seguem, serão aplicadas aos três grupos, tendo havido uma adaptação da linguagem para as crianças. Importa referir que estas medidas foram pré-testadas com duas crianças com o mesmo nível de escolaridade das crianças do estudo de forma a garantir a sua compreensão.

#### 4.2.1. Ratings scales, de 5 pontos ancoradas em

1 - Castiga Muito e 5 - Castiga Pouco

1 - Protege Muito e 5 - Protege Pouco.

#### 4.2.2. Localização espacial da figura do polícia

É definido um espaço unidimensional de castigo versus protecção e é pedido para situar a figura de um polícia nesse espaço, definindo-se o afastamento vs aproximação de cada um dos espaços, por uma recta a uni-los.

#### 4.2.3. Diferencial semântico

São utilizadas 5 palavras de cada categoria do pré-teste feito para o IAT e colocadas em formato de diferencial semântico numa escala de 7 pontos.

Palavras de Protecção: Socorre, Apoia, Acompanha, Acolhe, Defende

Palavras de Castigo: Tortura, Dá Pontapés, Expulsa, Bate, Magoa

### 4.2. Medida Implícita

O IAT deste estudo foi aplicado através de um computador, fornecido pelos investigadores deste estudo. O *Implicit Association Test*, avalia atitudes implícitas, detectando as avaliações automáticas que os participantes fazem sobre um determinado “objecto”. É um instrumento que visa estudar a força das relações associativas entre conceitos e representações cognitivas. Este alinha com as teorias associativas de aprendizagem e das representações, assentando na ideia de que é mais fácil dar uma resposta comportamental quando reflecte dois conceitos associados do que quando os mesmos exigem respostas diferentes. Este efeito aparece quando, na comparação de dois pares de conceitos, os tempos de reacção são significativamente mais rápidos para uma combinação dos conceitos do que para outra (Oliveira & Miranda, 2012).

Na tarefa principal, os participantes categorizam objectos que pertencem a diferentes categorias de estímulos o mais rápido possível, usando uma de duas respostas. Os itens

aparecem um de cada vez no centro de ecrã. Envolve quatro categorias de estímulos: polícias e não polícias serão exemplificados com 30 fotografias de pessoas fardadas de polícias e 30 de pessoas vestidas à civil; para as categorias “castigo” e “protecção” serão apresentadas 30 palavras de cada de cada categoria recolhida a partir do pré-teste. No primeiro bloco crítico, as categorias não polícia e castigo serão apresentadas como tendo a mesma tecla de respostas, sendo que as categorias polícia e protecção apresentarão outra tecla de resposta. No segundo bloco crítico, invertem-se as associações: a categoria não polícia partilha a mesma tecla de resposta que protecção e a categoria polícia e castigo passam a ter a mesma tecla de resposta. Para controlar a diferença de rapidez que as pessoas possuem em cada mão, estas duas associações aparecerão em mais dois bloco intercalados, com as posições originais invertidas, respectivamente a cada bloco critico (ver anexo VII).

## 5. Procedimento

A aplicação das medidas será feita de igual ordem para os três grupos e em condições semelhantes. É pertinente informar que, no caso dos alunos, a linguagem e informação passada às crianças será adaptada à sua compreensão. Esta aplicação ocorrerá numa sala com o mínimo de influências externas possível, onde primeiro será aplicada a medida de atitudes implícitas, o IAT, em seguida um breve conjunto de questões demográficas e, por fim, o grupo de questões das medidas explícitas. A aplicação da medida implícita em primeiro lugar é para garantir que a sua realização tenha o mínimo de influência possível de outras medidas (Oliveira & Miranda, 2012). As medidas explícitas foram organizadas de maneira a que a primeira é a *rating scale*, em segundo lugar a tarefa de localização espacial do polícia e, por ultimo, o diferencial semântico (ver anexos V e VI).

Em primeiro lugar será aplicado aos alunos, em seguida, aos professores e por último aos encarregados de educação. Os trâmites consistirão em apresentar, resumidamente, o objectivo do estudo e a organização das diferentes tarefas, explicando cada uma delas, sendo passado, em seguida, as diferentes tarefas na ordem já enunciada, esclarecendo no final alguma duvida que possa surgir na apresentação.

## 6. Variáveis Dependentes

**6.1. Atitude Explícita:** envolve o cálculo de médias em cada uma das três medidas de atitude. Estuda-se a relação entre estas medidas e caso a consistência seja elevada, procurar-se-á criar um único índice.

**6.2. Atitude Implícita:** Com base nos tempos de reacção, e respostas correctas. Esta será calculada com a medida de D's do IAT, de acordo com Greenwald, Nosek e Banaji (2003). Esta medida D é conseguida calculando a diferença entre os tempos de latência nos blocos críticos, onde aparecem as quatro categorias associadas. Os resultados acima de 0 irão reflectir uma avaliação mais positiva em relação a uma categoria por comparação à outra do seu par, de acordo com o preconceito inerente.

## 7. Cronograma do Estudo

**Quadro 1 - Cronograma Para a Elaboração do Estudo**

Meses	Tarefas
Janeiro	Organização dos Instrumentos e Contacto com as Escolas e Agendamento da Recolha dos Dados aos Três Grupos
Fevereiro	Recolha dos Dados aos Três Grupos de Participantes
Março	Recolha dos Dados aos Três Grupos de Participantes
Abril	Organização dos Dados na Base de Dados
Maio	Análise Estatística dos Dados
Junho	Análise Estatística dos Dados
Julho	Resultados e Discussão
Agosto	Férias
Setembro	Revisão da Literatura
Outubro	Revisão dos Resultados e Discussão
Novembro	Revisão do Artigo Escrito e Entrega para Revisão para Publicação
Dezembro	Publicação do Artigo

### III - DADOS ANALISADOS E RESULTADOS ESPERADOS

#### 1. Análise Factorial e das Propriedades Psicométricas das Medidas Explícitas

Antes de testarmos as nossas hipóteses, teremos de definir os D's, resultados dos IAT's aplicados, como enunciado anteriormente, para obter os resultados das atitudes implícitas dos participantes.

Com o objectivo de chegar a um único *score* de atitudes explícitas, irá ser realizada uma análise factorial exploratório das três medidas de atitudes explícitas. Esta análise irá ser

feita com extracção dos factores pelo método das componentes principais, seguida de uma rotação Varimax. Serão, também, analisadas as propriedades psicométricas da estrutura factorial obtida, nomeadamente a consistência interna através do *Alpha de Chronbach* que nos permite prosseguir para uma análise inferencial (Maroco, 2011).

## **2. Análise Inferencial**

Como já referido, aqui iremos testar quatro hipóteses, utilizando o programa *IBM, SPSS Statistics*, versão 21, com um  $\alpha=0.05$ .

### **2.1. Hipótese 1**

A primeira hipótese é que as atitudes explícitas das crianças vão ser semelhantes às suas atitudes implícitas, sendo que serão negativas em relação à polícia. Para se compreender isto, terá de ser feito primeiro um teste paramétrico *T-Student* em relação às médias dos *scores* das atitudes implícitas e às médias dos *scores* das atitudes explícitas das crianças, de forma a perceber que são diferentes de zero na negativa.

Seguidamente correlacionam-se as duas medidas e espera-se que as duas médias tenham uma correlação significativa positiva.

### **2.2. Hipótese 2**

A segunda hipótese é que haverá uma maior relação entre as respostas explícitas das crianças e as respostas implícitas de ambas os grupos, do que com as respostas explícitas dos mesmos. Para esta hipótese primeiro far-se-á uma correlação entre as médias dos *scores* das atitudes explícitas das crianças e as médias dos *scores* das atitudes implícitas dos pais e uma correlação entre as médias dos *scores* das atitudes explícitas das crianças e as médias dos *scores* das implícitas dos professores, bem como duas correlações entre as médias dos *scores* das atitudes explícitas das crianças e as médias dos *scores* das atitudes explícitas dos pais e dos professores.

Posteriormente, testa-se a significância destas correlações, esperando que as atitudes implícitas e explícitas das crianças estejam correlacionadas com as atitudes implícitas e não com explícitas de ambos os grupos.

### **2.3. Hipótese 3**

A terceira hipótese será que esta relação entre as atitudes explícitas das crianças e as atitudes implícitas das figuras significativas será mais forte na comparação com os familiares significativos do que com os professores. Para esta hipótese realiza-se um teste paramétrico *T-Student* de comparação de duas correlações.

### **2.4. Hipótese 4**

A quarta hipótese é que as atitudes implícitas dos professores e familiares significativos sobre a polícia serão negativas e as atitudes explícitas serão positivas. Para este efeito será necessário executar testes paramétricos *T-Student* que comparam cada média com o valor médio da escala esperando-se diferenças significativas. Adicionalmente, é esperado que os dois tipos de atitudes nos dois grupos sejam semelhantes, ou seja, as médias dos *scores* das atitudes implícitas de um serão semelhantes às do outro, bem como as explícitas como demonstrado por um teste paramétrico *T-Student* amostras emparelhadas.

## **IV - DISCUSSÃO**

Resumindo, neste estudo, procurando replicar conceptualmente os estudos de Castelli, Zogmaister e Tomerelli (2009) e Vezzali, Giovannini e Capozza (2012) em relação à relação das Atitudes Implícitas vs. Atitudes Explícitas de educadores e educandos. O objecto de atitude serão os polícias e, seguindo uma sugestão dos autores, compreender a influência, não só dos pais, mas dos professores, na formação das ideias das crianças.

Este estudo pode avançar conhecimento acerca das influências que as diferentes figuras significativas têm na estruturação das ideias, atitudes e organização da informação das crianças. Contribuirá para a compreensão da influência das diferentes entidades presentes na vida da criança, com diferentes graus de influência, bem como a diferença de contributos que as atitudes explícitas e implícitas destas entidades podem ter na formação e expressão das atitudes implícitas e explícitas das crianças.

Ajuda, ainda, a perceber a percepção que pode existir acerca da polícia e do seu papel em duas gerações e como essa informação é passada de geração para geração. Bem como um indício de como a polícia pode ser vista pela sociedade portuguesa, aliciando a novos estudos e iniciativas de intervenção nesta área ainda pouco estudada.

Uma possível limitação do estudo é a existência de elementos distratares aquando da aplicação das tarefas aos diferentes grupos, visto que pode não haver a possibilidade dos

participantes executarem as tarefas individualmente, dadas as regras das próprias escolas. Outra possível limitação é que as figuras significativas que executarem as tarefas poderão não ser as figuras mais significativas da criança, dado que este grupo deverá ser constituído pelos encarregados de educação que costumam ir às reuniões das escolas. Bem como no caso do grupo dos professores, o professor que ira executar a tarefa preencherá os requisitos prévios discutidos com a escola, como o número de anos que está em contacto com a criança, contudo, como vai ser o escolhido pela escola, não é garantido à partida que esse seja o que tem mais influência, entre todos os professores com quem as crianças estabelecem contacto.

## V- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Ajzen, I., & Sexton, J. (1999). Depth of processing, belief congruence and attitude-behavior correspondence. Em S. Chaiken, & Y. Trope (Ed.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 117-138). Nova Iorque: Guilford Press.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Basic Book.
- Anderson, S., & Glassman, N. (1996). Responding to significant others when they are not there. Effects on interpersonal inference, motivation, and affect. (R. Sorrentino, & E. Higgins, Ed.) *Handbook of motivational and cognition*, 3, 262-321.
- Bargh, J. A., Chaiken, S., Govender, R., & Pratto, F. (1992). The generality of the automatic attitude activation effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 893-912.
- Bar-haim, Y., Ziv, T., Lani, D., & Hodes, R. M. (2006). Nature and nurture in own-race face processing. *Psychological Science*, 17(2), 159-163.
- Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes. Evidence of race evaluations from ages 6 and 10 and adulthood. *Psychological Science*, 17(1), 53-58.
- Belsky, J. (1984). The detenninants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bigler, R., & Liben, L. (2007). Developmental intergroup theory. Explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Corrent directions in psychological science*, 16(3), 162-166.
- Bodenhausen, G. V. (2005). The role of stereotypes in decision-macking processes. *Medical Decision Macking*, 112-118. doi:10.1177/0272989X4273800
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: volume II: separation, anxiety and anger*. Londres: London The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

- Brown, P. M., & Turner, J. C. (2002). The role of theories in the formation of stereotype content. Em C. McGarty, V. Y. Yzerbyt, & R. Spears (Ed.), *Stereotypes as explanations* (pp. 66-89). Cambridge.
- Campbell, D. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologists*, *22*, 817-829.
- Carter, C., & Rice, L. (1997). Acquisition and manifestation of prejudice in children. *Journal of multicultural counseling and development*, *25*, 185-194.
- Castelli, L., Carraro, L., Gawronski, B., & Gava, K. (2009). On the determinants of implicit evaluations: when the present weighs more than the past. *Journal of Experimental Social Psychology*. doi:10.1016/j.jesp.2009.10.006
- Castelli, L., De Dea, C., & Nesdale, D. (2008). Learning social attitudes: children's sensitivity to the nonverbal behaviors of adults model during interracial interactions. *Personality and social psychology bulletin*, *34*, 1504-1513. doi:10.1177/0146167208322769
- Castelli, L., Zogmaister, C., & Tomelleri, S. (2009). The transmission of racial attitudes within the family. *Development Psychology*, *45*(2), 586-591. doi:10.1037/a0014619
- Cristol, D., & Gimbert, B. (2008). Racial perceptions of young children: a review of literature post-1999. *Early Childhood Educ J*, *36*, 201-207. doi:10.1007/s10643-008-0251-6
- Cunningham, W. A., & Zelazo, P. D. (2007). Attitudes and evaluations: a social cognitive neuroscience perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, *11*(3), 97-104. doi:10.1016/j.tics.2006.12.005
- D'Angelo, A. M., & Dixey, B. P. (2001). Using multicultural resources for teachers to combat racial prejudice in the classroom. *Early Childhood Education Journal*, *29*(2), 83-87.
- Degner, J., & Dalege, J. (2013). The apple does not fall far from the tree, or does it? A meta-analysis of parent-child similarity in intergroup attitudes. *Psychological Bulletin*, *139*(6), 1270-1304. doi:DOI: 10.1037/a0031436
- Degner, J., & Wentura, D. (2010). Automatic prejudice in childhood and early adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *98*(3), 356-374. doi:10.1037/a0017993
- Devine, P. G. (1989). Estereótipos e preconceitos: os seus componentes automáticos e controlados. *Journal of personality and social psychology*, *56*(1), 5-18.
- Dovidio, J. F., Kawakami, K., & Gartner, S. L. (2002). Implicit and explicit prejudice and interracial interactions. *Journal of personality and social psychology*, *82*(1), 62-68. doi:10.1037/0022-3514.82.1.62
- Dunham, Y., Baron, A. S., & Banaji, M. R. (2008). The development of implicit intergroup. *Trends in Cognitive Sciences*, *12*(7), 248-253. doi:10.1016/j.tics.2008.04.006

- Fazio, R. H., & Towles-Schwen, T. (1999). The mode model of attitude-behavior processes. Em S. Chaiken, & Y. Trope (Ed.), *Dual-process theories ins social psychology* (pp. 97-115). Nova Iorque: Guilford Press.
- Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. C., & Williams, C. J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bonafide pipeline? *Journal of Personality and Social Psychology*, *69*(6), 1013-1027.
- Fiske, S. T., & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation, from category-based to individuating processes: influences of information and motivation of attention and interpretation. (M. P. Zanna, Ed.) *Advances in Experimental*, *23*, 1-69.
- Galinkin, A. L., Almeida, A. M., & Anchieta, C. V. (2012). Representações sociais de professores e policiais sobre juventude e violência. *Paidéia*, *22*(53), 365-374. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272253201308>
- Garcia-Marques, L., & Garcia-Marques, T. (2003). Mal pensar quem não repensa: introdução ao estudo dos estereótipos sociais numa perspectiva cognitiva. Em T. Garcia-Marques, & L. Garcia-Marques (Ed.), *Estereótipos e Cgonição Social* (pp. 11-25). Lisboa: ISPA.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: an integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, *132*(5), 692-731. doi:10.1037/0033-2909.132.5.692
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2007). Unraveling the processes underlying evaluation: attitudes from the perspective of the ape model. *Social Cognition*, *25*(5), 687-717.
- Gawronski, B., Hofmann, W., & Wilbur, C. J. (2006). Are “implicit” attitudes unconscious? *Consciousness and Cognition*, *15*, 485–499. doi:10.1016/j.concog.2005.11.007
- Greenwald, A., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, *102*(1), 4-27.
- Grenwald, A. G., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the implicit association test: I. an improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(2), 197-217. doi:10.1037/0022-3514.85.2.197
- Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, *62*, 243-269. doi:10.1146/annurev.psych.121208.131650
- Hardin, C., & Conley, T. (2001). A relational approach to cognition: chared experience and relationship affirmation in social cognition. Em G. Moskowitz, *Cognitive Social*

- psychology: the princeton symposium on the legacy and future of social cognition* (pp. 3-17). Mahwah: Erlbaum Associates, Inc.
- Heiphetz, L., Spelke, S. E., & Banaji, M. (2013). Patterns of implicit and explicit attitudes in children and adults: tests in the domain of religion. *Journal of Experimental Psychology, 142*(3), 864–879. doi:10.1037/a0029714
- Higgins, E. (1996). Knowledge activation: accessibility, applicability and salience. Em E. Higgins, & W. Kruglanski (Ed.), *Social Psychology handbook of basic principles* (pp. 133-68). Nova Iorque.
- Hughes, S., & Barnes-Holmes, D. (2011). On the formation and persistence of implicit attitudes: new evidence from the implicit relational assessment procedure. *The Psychological Record, 391-410*.
- Jennings, M. K., Laura, S., & Bowers, J. (1999). *Politics across generations: family transmission reexamined*. Institute of Governmental Studies. UC Berkeley.
- Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Gibson, A., Smith, M., & Pascalis, O. (2005). Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *National Institute of Health Public Access, 8*(6), F31-F36. doi:10.1111/j.1467-7687.2005.0434a.x.
- Kelman, H. C. (2006). Interests, relationships, identities: three central issues for individuals and groups in negotiating their social environment. *Annual Review of Psychology, 57*, 1–26. doi:10.1146/annurev.psych.57.102904.190156
- Kinder, D. R., & Sears, D. O. (1981). Prejudice and politics: symbolic racism versus racial threats to de good life. *Journal of personality and social psychology, 40*(3), 414-431.
- Kinzler, K. D., Dupoux, E., & Spelker, E. S. (2007). The native language of social cognition. *PANS, 104*(30), 12577–12580.
- Mackie, D., Hamilton, D., Susskind, J., & Rosselli, F. (1996). Social psychological foundations of stereotype formation. Em C. Macrae, S. C., & M. Hewstone (Ed.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 41-78). Guilford Press.
- Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., Castelli, L., Schloerscheidt, A. M., & Greco, S. (1998). On activating exemplars. *Journal of Experimental Social Psychology, 34*, 330-354.
- Maroco, J. (2011). *Análise estatística com SPSS Statistics*. Pero Pinheiro.
- Marquardt, N., & Hoeger, R. (2009). The effect of implicit moral attitudes on managerial decision-making: an implicit social cognition approach. *Journal of Business Ethics, 85*, 157–171. doi:10.1007/s10551-008-9754-8

- McGarty, C., Yzerbyt, V. Y., & Spears, R. (2002). Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation. Em C. McGarty, V. Y. Yzerbyt, & R. Spears (Ed.), *Stereotypes as explanations*. Cambridge.
- McGlothlin, H., & Killen, M. (2010). How social experience is related to children's intergroup attitudes. *European Journal of social psychology, 40*, 625-634. doi:10.1002/ejsp.733
- Menin, M. S. (1999). Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa.
- Mills, R. S., & Rubin, K. H. (1993). Parental ideas as influences on children's social competence. Em S. Duck (Ed.), *Learning About Relationships* (pp. 98-183). SAGE.
- Morselli, D., & Passini, S. (2011). New perspectives on the study of the authority relationship: integrating individual and societal level research. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 41*(3), 291-307.
- Moskowitz, G. B. (2010). On the control over stereotype activation and stereotype inhibition. *Social and Personality psychology compass, 4*(2), 140-158.
- Moskowitz, G. B., Stone, J., & Childs, A. (2012). Implicit stereotyping and medical decisions: unconscious stereotype activation in practitioners' thoughts about african american. *American Journal of Public Health, 102*(5), 996-1001.
- Nesdale, D. (2007). The development of ethnic prejudice in early childhood: theories and research. Em O. S. Spodek (Ed.), *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education* (pp. 213-240). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Nesdale, D., & Dalton, D. (2011). Children's social groups and intergroup prejudice: assessing the influence and inhibition of social group norms. *British Journal of Developmental Psychology, 29*, 895-909. doi:10.1111/j.2044-835X.2010.02017.x
- Neys, W. D., & Vanderputte, K. (2011). When less is not always more: stereotype knowledge and reasoning development. *Developmental Psychology, 477*(2), 432-441. doi:10.1037/a0021313
- Neys, W. D., Vartanian, O., & Goel, V. (2008). Smarter than we think. When our brains detect that we are biased. *Psychological Science, 19*(5).
- Nosek, B. A., Smyth, F. L., Hansen, J. J., Devos, T., Lidner, N. M., Ranganath, k. A., & Banaji, M. R. (2007). Pervasiveness and correlates of implicit attitudes. *European Review of Social Psychology, 1*-53. doi:10.1080/10463280701489053
- Pascalis, O., Schonen, S., Morton, J., Deruelle, C., & Fabre-Grenet, M. (1995). Mother's face recognition by neonates: a replication and an extension. *Infant Behavior and Development, 18*, 79-85.

- Patterson, M. M., & Bigler, R. S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about group: social categorization and origins of intergroup bias. *Child development, 77*(4), 847-860.
- Porter, J. (1971). *Black Child, white child: Development of racial attitudes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Prestwich, A., Perugini, M., Hurling, R., & Richetina, J. (2010). Using the self to change implicit attitudes. *European Journal of Social Psychology, 40*, 61–71.  
doi:10.1002/ejsp.610
- Ramos, F. P., & Novo, H. A. (2002). Representações sociais de governo, justiça e polícia: um estudo nas camadas média e popular da Grande Vitória/ES. *Psicologia: Teoria e Prática, 29*-37.
- Richeson, J. A., & Shelton, N. (2005). Thin slices of racial bias. *Journal of nonverbal behavior, 29*(1), 75-86. doi:10.1007/s10919-004-0890-2
- Rowatt, W. C., Franklin, L. M., & Cotton, M. (2005). Patterns and personality correlates of implicit and explicit attitudes toward christians and muslims. *Journal for the Scientific Study of Religion, 44*(1), 29-43.
- Rubin, K. H., Hymel, S., Mills, R. S., & Rose-Krasnor, L. (1991). Conceptualizing different developmental pathways to and from social isolation in childhood. Em D. Cicchetti, & S. Toth (Ed.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology* (Vol. 2, pp. pp.91-122). Hillsdale: Erlbaum.
- Rudman, L. A., & Ashmore, R. D. (2007). Discrimination and the implicit association test. *Group Processes & Intergroup Relations, 10*(3), 359–372.  
doi:10.1177/1368430207078696
- Rudman, L. A., & Goodwin, S. A. (2004). Gender differences in automatic in-group bias: why do women like women more than men like men? *Journal of Personality and Social Psychology, 87*(4), 494–509. doi:10.1037/0022-3514.87.4.494
- Rutland, A., Killen, M., & Abrams, D. (2010). A new social-cognitive developmental perspective on prejudice : the interplay between morality and group identity. *Perspectives on Psychological Science, 5*(3), 279–291.  
doi:10.1177/1745691610369468
- Rutland, A., Milne, A., Cameron, L., & McGeorge, P. (2005). Social norms and self-presentation: children's implicit and explicit intergroup attitudes. *Child Development, 76*(2), 451 – 466.

- Rydell, R. J., & Gawronski, B. (2009). Like you, I like you not: understanding the formation of context-dependent automatic attitudes. *Cognition and Emotion, 23*(6). doi:10.1080/02699930802355255
- Sinclair, S., Dunn, E., & Lowery, B. S. (2005). The relationship between parental racial attitudes and children's implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology, 41*, 238-289.
- Smith, E. R., & Zarate, M. A. (1992). Exemplar-based model of social judgment. *Psychological Review, 99*(1), 3-21.
- Staerklé, C. (2009). Policy attitudes, ideological values and social representations. *Social and Personality Psychology Compass, 3*(6), 1096–1112. doi:10.1111/j.1751-9004.2009.00237.x
- Strack, F., & Deutsch, R. (2004). Reflective and impulsive determinants of social behavior. *Personality and Social Psychology Review, 8*(3), 220-247.
- Tyler, T. R. (2006). Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. *Annual Reviews Psychology, 57*, 375-400. doi:10.1146/annurev.psych.57.102904.190038
- Tyler, T. R., & DeGoey, P. (1995). Collective restraint in social dilemmas: procedural justice and social identification effects on support for authorities. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(3), 482-497.
- Vezzali, L., Giovannini, D., & Capozza, D. (2012). Social antecedents of children's implicit prejudice: direct contact, extended contact, explicit and implicit teacher's prejudice. *European Journal of Developmental Psychology, 9*(5), 569-581.
- Waiselfisz, J. J. (2004). *Mapa da violencia IV*. Brasil: UNESCO.
- Wilson, T. D., Lindsay, S., & Schooler, T. Y. (2000). A Model of dual attitudes. *Psychological Review, 107*(1), 101-126. doi:10.1037//0033-295X.107.1.101
- Yzerbyt, V. Y., & Demoulin, S. (2011). Metacognition in stereotypes and prejudice. Em P. Briñol , & K. G. DeMarree (Ed.), *Social metacognition* (pp. 243-262). Nova Iorque: Psychology Press.
- Yzerbyt, V., & Rocher, S. (2002). Subjective essentialism and the emergence os stereotypes. Em C. McGarty, V. Y. Yzerbyt, & R. Spears (Ed.), *Stereotypes as explanations* (pp. 38-65). Cambridge.
- Yzerbyt, V., Corneille, O., & Estrada, C. (2001). The interplay of subjective essentialism and entitativity in the formation of stereotypes. *Personality and Social Psychology Review, 5*(2), 141–155.

## **ANEXOS**

## ANEXO I – PRÉ-TESTE PALAVRAS

## **Pré-Teste Lista de Palavras de “Castigo” e “Proteção”**

*Rita Macedo de Oliveira*

*ISPA - Instituto Universitário*

### **Resumo**

*Uma lista de 80 palavras em língua portuguesa foram avaliadas relativamente à sua pertença a duas categorias, “castigo” e “proteção”, por uma amostra aleatória de participantes, de várias idades e géneros. As médias, desvios padrões e intervalos de confiança de 95%, são apresentados na tabela abaixo anexada.*

*Palavras-chave: Categoria Castigo; Categoria Proteção; Palavras Portuguesas*

### **Abstract**

*A list of 80 Portuguese words was tested in relation of tow categories, “punishment” and “protection”, by a random simple ranged in gender and age. Means, standard deviation and limits of error in 95% will be presented in a table below.*

Keywords: Punishment Category; Protection Category, Portuguese words

### **Introdução**

A elaboração deste estudo reflecte a procura em responder à necessidade que existe de desenvolver este tipo de normas na língua portuguesa de forma a proporcionar o acesso a material que possa ser usado em contextos experimentais no domínio da psicologia (Prada & Silva, 2008). O desenvolvimento e publicação de normas de estímulos visa não só a facilitação da operacionalização e/ou controlo experimental do material nas dimensões testadas, bem como a comparação de resultados entre diferentes estudos e a replicação dos mesmos (Lang, Bradley, & Cuthbert, 1997).

Tendo como objectivo a concretização de um estudo no âmbito da influência das atitudes implícitas dos professores face às atitudes explícitas dos seus alunos em relação à polícia, o método que se pretende utilizar para a recolha da informação sobre as atitudes implícitas dos professores é o IAT, *Implicit Association Teste*. Este IAT, será elaborado conjugando fotografias de polícias e não polícias e um conjunto de palavras referentes a Protecção e a Castigo. Este conjunto será gerado e validado a partir deste pré-teste, podendo ser utilizado para futuros estudos.

## **Métodos**

### *Participantes*

Este pré-teste envolveu um total de 164 participantes voluntários, variando nas idades e no género.

### *Material*

Foi desenvolvido um conjunto de 80 palavras, 40 associadas a palavras negativas como “castigo”, e 40 palavras associadas a um contexto positivo como “protecção”, isto de acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora, 2006). Assim, foram criadas duas listas distintas que continham a totalidade de palavras, a partir das quais foram concebidos 4 subconjuntos de 20 palavras, 10 de cada lista, com vista a evitar o cansaço e desinteresse que resultaria da avaliação da totalidade das palavras, sendo que em cada subconjunto as palavras foram distribuídas aleatoriamente em relação à ordem de apresentação.

Para avaliar as palavras foi elaborada uma *rating scale* de 7 pontos sendo 1 referente a “Castigo” e 7 a “Protecção”. Esta forma de avaliação é pouco complexa e permite aceder à

dimensão através da extracção e análise de medidas como média, desvio-padrão e intervalos de confiança.

### *Procedimento*

Estas listas, e respectiva *rating scale*, foram inseridas no programa *Qualtrics*, que gerou um *link* utilizado para a divulgação das mesmas, assim sendo, os participantes deste processo de avaliação foram contactados via *e-mail*, com instruções e o *link* gerado. Estes foram informados da confidencialidade e anonimato dos seus dados e da duração do processo de avaliação, que demorou cerca de 5 minutos. Foi-lhes, então, passada a seguinte mensagem: “Para cada palavra que se segue, indique o quanto esta está relacionada com a palavra “castigo” ou “protecção” (1- castigo; 7- protecção)”, sendo em seguida apresentada a lista de palavras com uma *rating scale* para cada uma. No final agradeceu-se a colaboração dos participantes.

### **Resultados**

Foi realizada a análise descritiva das avaliações das palavras não tendo em conta a ordem e o conjunto em que esta foi avaliada, visto esta organização envolver apenas a finalidade de controlar os efeitos de ordem associados às avaliações. Utilizando o programa *IBM SPSS Statistics*, versão 21, foi averiguado a media e o desvio-padrão das avaliações nas duas dimensões bem como o seu respectivo intervalo de confiança a um nível de confiança de 95% para cada palavra. Importa referir que em nenhuma palavra o *n* foi inferior a 30, tendo havido no máximo 41 pessoas a responder a algumas palavras, como podem ver na tabela 1.

A leitura das médias permite-nos seleccionar palavras avaliadas como sendo de protecção ou de castigo. O desvio-padrão diz-nos algo sobre o grau de consenso com que essas avaliações foram feitas.

Esta informação também pode ser obtida através da leitura do intervalo de confiança associado a cada média. Para se avaliar a que grupo pertenciam as palavras, assumiu-se que para pertencerem à categoria castigo, o seu intervalo de confiança teria de estar entre 1 e 3,9 e para pertencerem à categoria protecção teriam de ter um intervalo de confiança entre 4,01 e 7. Como tal, qualquer palavra com um intervalo de confiança não correspondente a estas normas foi considerada ambígua, não pertencente a nenhuma das duas categorias.

Assim sendo, como resultado final foi obtido um conjunto de 34 palavras associadas à categoria castigo e 39 associadas à categoria protecção, 7 foram consideradas ambíguas por o intervalo de confiança se sobrepor às duas categorias, como por exemplo a palavra “afugentar” que teve um intervalo de confiança entre 3,55 e 4.92, ou seja, oscilava entre as duas categorias. Estes resultados são apresentados em seguida, na tabela 1.

## **Conclusão**

A lista de palavras aqui apresentada foi avaliada em relação a duas categorias, “castigo” e “protecção”. A publicação deste artigo visa facilitar o trabalho a outros investigadores portugueses, evitando que se envolva em processos de recolha de palavras e subsequente pré-teste das mesmas. Considero, no entanto que nunca nos podemos esquecer que as edições deste tipo de “Normas” de avaliação é sempre contextual (influenciada pela população de amostragem, pelo tempo e época histórica), e que, como tal, é sempre vantajoso confirmar, através de novos pré-testes, que as palavras a utilizar mantêm os mesmos significados que os anteriormente verificados.

## Referências Bibliográficas

Lang, P., Bradley, M., & Cuthbert, B. (1997). *The international affective picture system.*

*Technical manual and affective ratings.* Gainesville: University of California.

Porto Editora. (2006). *Dicionário de língua portuguesa.* Porto: Porto Editora.

Prada, M., & Silva, R. (2008). De triunfante a terrível: avaliação de valência e familiaridade dos adjectivos em língua portuguesa. *Laboratório de Psicologia, 6(1), 25-47.*

Quadro 1 - Lista de Palavras Utilizadas no Estudo

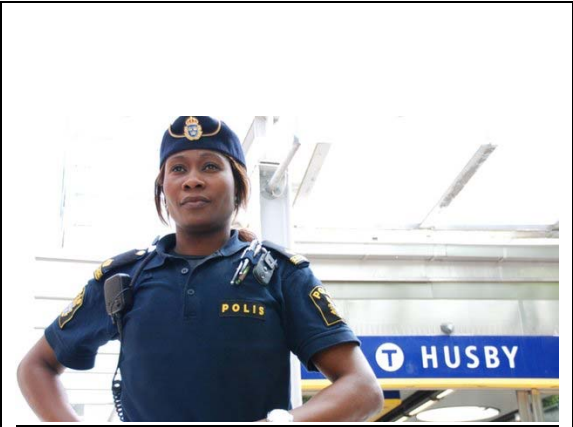
	n	Média	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança (95%)		Classificação
				Limite Inferior	Limite Superior	
1.Fortalecer	39	5,90	1,142	5,53	6,27	Protecção
2.Reanimar	38	5,47	1,179	5,09	5,86	Protecção
3.Alojar	39	6,03	1,013	5,70	6,35	Protecção
4.Animar	39	5,87	,978	5,55	6,19	Protecção
5.Harmonizar	39	5,64	,986	5,32	5,96	Protecção
6.Sossegar	38	5,82	1,036	5,48	6,16	Protecção
7.Agasalhar	39	6,41	,751	6,17	6,65	Protecção
8.Fortificar	40	5,80	1,114	5,44	6,16	Protecção
9.Encorajar	39	5,87	1,260	5,46	6,28	Protecção
10.Tutelar	39	5,72	1,075	5,37	6,07	Protecção
11.Bater	38	1,92	1,075	1,57	2,27	Castigo
12.Magoar	39	2,00	1,100	1,64	2,36	Castigo
13.Chatear	39	3,05	1,099	2,70	3,41	Castigo
14.Reter	39	3,77	,842	3,50	4,04	Ambígua
15.Discutir	39	3,79	1,260	3,39	4,20	Ambígua
16.Espancar	38	1,11	,311	1,00	1,21	Castigo
17.Castigar	38	2,03	1,325	1,59	2,46	Castigo
18.Recriminar	38	2,76	1,149	2,39	3,14	Castigo
19.Penalizar	39	2,54	1,354	2,10	2,98	Castigo
20.Punir	39	2,08	1,440	1,61	2,54	Castigo
21.Apoiar	41	5,90	1,179	5,53	6,27	Protecção
22.Ofender	41	2,56	1,324	2,14	2,98	Castigo
23.Desgostar	31	2,84	1,098	2,44	3,24	Castigo
24.Destruir	30	2,23	1,165	1,80	2,67	Castigo
25.Destroçar	31	2,32	1,194	1,88	2,76	Castigo
26.Afastar	31	3,29	1,419	2,77	3,81	Castigo
27.Repelir	30	2,53	1,196	2,09	2,98	Castigo
28.Resgatar	31	5,94	1,093	5,53	6,34	Protecção
29.Amparar	30	6,17	1,020	5,79	6,55	Protecção
30.Abrigar	30	6,23	1,006	5,86	6,61	Protecção
31.Cuidar	31	6,39	,989	6,02	6,75	Protecção
32.Resguardar	31	5,90	1,221	5,46	6,35	Protecção
33.Ajudar	31	6,00	1,366	5,50	6,50	Protecção
34.Proteger	30	6,57	1,040	6,18	6,96	Protecção
35.Defender	31	6,32	1,107	5,92	6,73	Protecção
36.Socorrer	31	6,13	1,360	5,63	6,63	Protecção

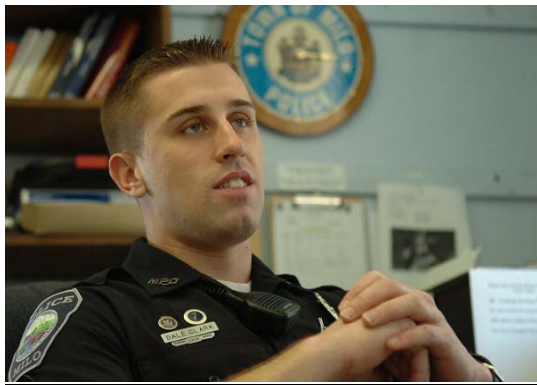
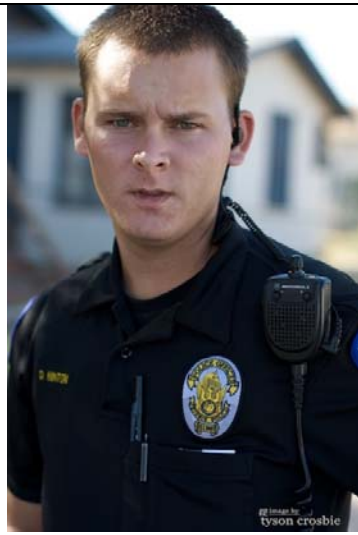
37. Expulsar	31	2,29	1,216	1,84	2,74	Castigo
38. Escorraçar	31	1,94	1,093	1,53	2,34	Castigo
39. Admoestar	30	2,83	1,683	2,20	3,46	Castigo
40. Censurar	30	3,03	1,542	2,46	3,61	Castigo
41. Esbofetear	30	1,50	,900	1,16	1,84	Castigo
42. Reprimir	31	2,42	1,455	1,89	2,95	Castigo
43. Processar	31	3,32	1,558	2,75	3,89	Castigo
44. Derrotar	31	3,00	1,438	2,47	3,53	Castigo
45. Afugentar	30	4,23	1,832	3,55	4,92	Ambígua
46. Pontapear	31	2,10	1,423	1,57	2,62	Castigo
47. Repreender	30	3,33	1,749	2,68	3,99	Castigo
48. Emendar	31	4,68	1,249	4,22	5,14	Protecção
49. Impedir	31	4,00	1,571	3,42	4,58	Ambígua
50. Afligir	31	3,39	1,334	2,90	3,88	Castigo
51. Patrocinar	31	4,97	1,278	4,50	5,44	Protecção
52. Desculpar	31	5,13	1,176	4,70	5,56	Protecção
53. Refugiar	31	5,52	1,151	5,09	5,94	Protecção
54. Acomodar	31	4,45	1,312	3,97	4,93	Ambígua
55. Acompanhar	31	6,32	,832	6,02	6,63	Protecção
56. Corrigir	31	4,87	1,360	4,37	5,37	Protecção
57. Corroborar	30	4,33	,922	3,99	4,68	Ambígua
58. Adaptar	31	5,19	,833	4,89	5,50	Protecção
59. Tolerar	30	5,03	1,129	4,61	5,45	Protecção
60. Aguentar	31	4,03	1,581	3,45	4,61	Ambígua
61. Auxiliar	35	6,29	,825	6,00	6,57	Protecção
62. Acolher	35	6,20	,994	5,86	6,54	Protecção
63. Tratar	34	5,85	1,258	5,41	6,29	Protecção
64. Suportar	35	4,60	1,519	4,08	5,12	Protecção
65. Reforçar	35	4,91	1,380	4,44	5,39	Protecção
66. Recomendar	35	5,63	,942	5,30	5,95	Protecção
67. Favorecer	35	5,43	1,008	5,08	5,77	Protecção
68. Aplaudir	35	5,09	,951	4,76	5,41	Protecção
69. Acudir	35	6,26	,741	6,00	6,51	Protecção
70. Preservar	34	5,74	1,263	5,29	6,18	Protecção
71. Guardar	35	5,69	1,132	5,30	6,07	Protecção
72. Suspende	35	2,80	1,208	2,39	3,21	Castigo
73. Impossibilitar	35	2,57	1,313	2,12	3,02	Castigo
74. Obstruir	35	2,63	1,060	2,26	2,99	Castigo
75. Vedar	35	3,34	1,571	2,80	3,88	Castigo
76. Dificultar	34	2,91	1,164	2,51	3,32	Castigo
77. Estorvar	35	2,37	,877	2,07	2,67	Castigo
78. Atormentar	34	1,82	,904	1,51	2,14	Castigo
79. Devastar	34	1,91	1,485	1,39	2,43	Castigo
80. Torturar	35	1,09	,284	,99	1,18	Castigo

ANEXO II – FOTOGRAFIAS POLÍCIAS E NÃO-POLÍCIAS

Polícias













Não Polícias









Harshil Karia





ANEXO III – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA A ESCOLA



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

### **CARTA DE PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO**

Excelentíssimo Sr. Director,

O meu nome é Rita Macedo de Oliveira, sou aluna do 2º ano do Mestrado em Psicocriminologia do ISPA – Instituto Universitária, tendo como orientadora de projeto de tese a Doutora Teresa Garcia-Marques. Venho por este meio pedir a colaboração do Colégio XXX para a recolha de dados para a finalização do meu projecto fim de curso. Este tem como objectivo explorar/compreender a atitude que as crianças do 4º ano, ou seja, de 9/10 anos, têm acerca de diversas profissões, por exemplo cozinheiro, arquiteto, polícia, e outras, e compreender a influência que os seus professores e familiares significativos têm nessa mesma atitude.

A recolha de dados é feita através de um questionários a cada indivíduo, crianças, respectivos professores e encarregados de educação, não durará mais de 15 minutos a ser respondido, sendo o mesmo confidencial e todos os dados tratados ao nível global e apenas para fins científicos. Neste questionário, são apresentadas apenas 2 perguntas referentes à profissão e alguns dados sócio-demográficos. Importa referir que haverá, igualmente, uma tarefa prévia ao preenchimento do questionário de distração que não durará mais de 20 minutos, caracterizada pela categorização de um conjunto de fotografias e palavras.

Para mais informações não hesite em contactar. Ficarei a aguardar a sua resposta, agradecendo desde já a sua disponibilidade.

Cumprimentos,

Rita Macedo de Oliveira  
ritamdo@gmail.com

ANEXO IV – CONSENTIMENTO INFORMADO PARA OS ENCARREGADOS DE  
EDUCAÇÃO



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Exmo(a). Sr(a) Encarregado(a) de Educação,

O Colégio XXX foi contactado pela aluna do ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Rita Macedo de Oliveira, no sentido de os seus alunos 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico participarem no seu estudo no âmbito do seu Projecto de Tese de Mestrado em Psicocriminologia.

O estudo tem como objectivo analisar a percepção dos alunos e respectivos professores e encarregados de educação sobre várias profissões, como médico ou cozinheiro e, para tal, pretende aplicar um questionário que não durará mais de 20 minutos, com uma tarefa de distração prévia ao questionário, constituída pela categorização de um conjunto de fotografias e palavras. Será totalmente confidencial e os dados recolhidos apenas utilizados para o estudo em questão.

Neste sentido, pede-se o seu consentimento para a participação do seu(sua) educando(a) neste estudo. Assim, pedimos que assinale, na segunda página desta carta, com uma cruz a opção “Sim, autorizo a participação do(a) meu (minha) educando(a) no estudo” ou “Não autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo” e a assine, devolvendo-a depois ao Professor/Director de Turma do(a) seu(sua) educando(a).

Muito Obrigada.

Nome do(a) Educando(a): \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Sim, autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo

Não autorizo a participação do(a) meu(minha) educando(a) no estudo

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação: \_\_\_\_\_

ANEXO V – QUESTIONÁRIO ATITUDES EXPLÍCITAS PARA FAMILIARES E  
PROFESSORES



# ISPA

INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Este questionário destina-se à realização de uma Tese de Mestrado em Psicocriminologia no ISPA – Instituto Universitário.

O questionário é constituído por duas partes: a primeira parte inclui uma questão sobre a sua opinião sobre a polícia. A segunda parte inclui algumas questões sobre o que acha que é a actividade da polícia.

A sua participação é extremamente importante para a realização do meu trabalho e peço que seja o mais sincero(a) possível. Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são totalmente anónimas e confidenciais, só sendo utilizadas para este trabalho.

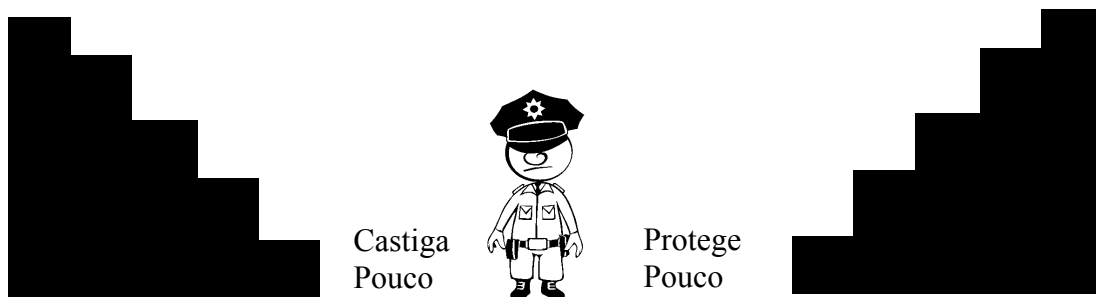
Obrigada,  
Rita Macedo de Oliveira

## II – A Percepção que se tem sobre a Polícia

Para a questão seguinte, desenhe o polícia no degrau em cada uma das escadas que acha mais indicado, de acordo com a sua opinião sobre a polícia em relação aos dois extremos das escadas. A seguir, assinale na linha onde acha que se situa a polícia em relação aos dois extremos da linha que vão desde “castigo” a “protecção”, de acordo com a sua percepção sobre a polícia. Assinale apenas uma marca.

Castiga  
Muito

Protege  
Muito



Castigo



Protecção

### III – O que Acha sobre da Polícia?

Para cada afirmação que se segue assinale com uma cruz (X) a opção que melhor exprime a sua opinião, numa escala de 7 pontos, sendo 1- Não Concordo Totalmente e 7 – Concordo Totalmente. Assinale apenas uma opção por cada questão.

Afirmações	Esca
1. O Polícia Tortura.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
2. O Polícia Socorre.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
3. O Polícia dá pontapés.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
4. O Polícia Apoia.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
5. O Polícia Expulsa.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
6. O Polícia Acompanha.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
7. O Polícia Bate.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
8. O Polícia Acolhe.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
9. O Polícia Magoa.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
10. O Polícia Defende.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Obrigada pela sua Participação!

ANEXO VI – QUESTIONÁRIO ATITUDES EXPLÍCITAS PARA CRIANÇAS



**ISPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Este questionário destina-se à realização de uma Tese de Mestrado em Psicocriminologia no ISPA – Instituto Universitário.

O questionário é constituído por três partes: a primeira inclui algumas questões sobre ti, a segunda parte inclui uma questão sobre a tua opinião sobre a polícia. Por fim, a terceira parte inclui algumas questões sobre o que achas que é a actividade da polícia.

A tua participação é extremamente importante para a realização do meu trabalho e peço que sejas o mais sincero(a) possível. Não existem respostas certas ou erradas. As tuas respostas são totalmente anónimas e confidenciais, só sendo utilizadas para este trabalho.

Obrigada,  
Rita Macedo de Oliveira

## I – Dados Pessoais

1. Género:      Masculino       Feminino
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_
4. Há quanto tempo tens aulas com este(a) professor(a): \_\_\_\_\_
5. Contarias os teus segredos ao teu professor? \_\_\_\_\_
6. Na tua família a quem contarias os teus segredos? \_\_\_\_\_

## II – A Percepção que se tem sobre a Polícia

Para a questão seguinte, desenha o polícia no degrau em cada uma das escadas no que achas mais indicado, de acordo com a tua opinião sobre a polícia em relação aos dois extremos das escadas. A seguir, assinala na linha onde achas que se situa a polícia em relação aos dois extremos da linha que vai desde “castigo” a “protecção”, de acordo com a tua percepção sobre a polícia. Assinala apenas uma marca.

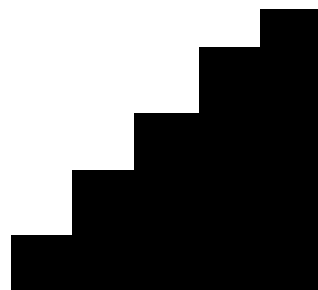
Castiga  
Muito



Castiga  
Pouco



Protege  
Pouco



Protege  
Muito

Castigo



Protecção

### III – O que Achas que é a Polícia?

Para cada afirmação que se segue assinala com uma cruz (X) a opção que melhor exprime a tua opinião, numa escala de 7 pontos sendo 1- Não Concordo Totalmente e 7 – Concordo Totalmente. Assinala apenas uma opção por cada questão.

Afirmações	Esca
1. O Polícia Tortura.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
2. O Polícia Socorre.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
3. O Polícia dá pontapés.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
4. O Polícia Apoia.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
5. O Polícia Expulsa.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
6. O Polícia Acompanha.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
7. O Polícia Bate.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
8. O Polícia Acolhe.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
9. O Polícia Magoa.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
10. O Polícia Defende.	1.Não Concordo Totalmente 7.Concordo Totalmente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Obrigada pela tua Participação!

## ANEXO VII - ORGANIZAÇÃO E INSTRUÇÕES IAT

Na próxima tarefa, ser-lhe-á apresentado um conjunto de palavras ou imagens para as dividir em grupos. Esta tarefa requer que classifique itens o mais rapidamente possível fazendo menos erros possíveis. Esta parte do estudo levará cerca de 10 minutos.

*Tenha em mente!*

Mantenha os seus dedos indicadores nas teclas 'E' e 'I' para permitir uma resposta rápida.

Dois títulos no topo dir-lhe-ão que palavras ou imagens correspondem a que teclas. Por favor responda o mais rapidamente possível.

É de esperar que faça alguns erros porque responderá rapidamente. Isto não representa nenhum problema.

Para melhores resultados, evite distrações e fique concentrado.

Obrigada pela sua Colaboração!

**Carregue na barra de espaço para prosseguir**

## TAREFA 1

**Policia**

**Não Policia**

Nesta tarefa, pressione os seus dedos indicadores sobre as teclas E e I do seu teclado. Palavras ou imagens representando as categorias no topo vão aparecer uma a uma no centro do ecrã. Quando o item pertencer a uma categoria no lado esquerdo, carregue na tecla E. Quando o item pertencer a uma categoria no lado direito, carregue na tecla I. Os itens pertencem a apenas uma categoria.

Esta é uma tarefa de classificação cronometrada. REALIZE-A O MAIS RAPIDAMENTE POSSIVEL. Levará 1 minuto a realizar.

Carregue na **barra de espaço** para começar.

## TAREFA 2

**Não Policia**

**Policia**

Veja acima, nesta tarefa as categorias anteriormente apresentadas mudaram de posição, a da esquerda passou para a direita e a da direita para a da esquerda. As regras, contudo, são as mesmas. Quando aparecer itens pertencentes à categoria do lado esquerdo, carregue na tecla E. Quando o item pertencer a uma categoria no lado direito, carregue na tecla I. Os itens pertencem apenas a uma categoria.

**COMPLETE A TAREFA O MAIS RAPIDAMENTE POSSIVEL.**

Carregue na **barra de espaço** para começar.

## TAREFA 3

**Protecção**

**Castigo**

Veja acima, as categorias foram alteradas nesta nova tarefa. Os itens para classificação também mudaram. As regras, contudo, são as mesmas. Quando aparecer itens pertencentes à categoria do lado esquerdo, carregue na tecla E. Quando o item pertencer a uma categoria no lado direito, carregue na tecla I. Os itens pertencem apenas a uma categoria.

**COMPLETE A TAREFA O MAIS RAPIDAMENTE POSSIVEL.**

Carregue na **barra de espaço** para começar.

**TAREFA 4**

**Castigo**

**Protecção**

Novamente, as outras duas categorias anteriormente apresentadas também, mudaram de posição, a da esquerda passaram para a direita e a da direita para a da esquerda. Quando os itens pertencentes à categoria do lado esquerdo, carregue na tecla E. Quando o item pertencer a uma categoria no lado direito, carregue na tecla I.

Os itens pertencem apenas a uma categoria.

**COMPLETE A TAREFA O MAIS RAPIDAMENTE POSSIVEL.**

Carregue na **barra de espaço** para começar.

**TAREFA 5**

**Protecção  
Polícia**

**Castigo  
Não Polícia**

Veja acima, as quatro categorias que viu separadas agora aparecem juntas. Lembre-se, cada item pertence a apenas um grupo. Por exemplo, se as categorias flor e bom aparecessem em lados separados acima - imagens ou palavras que significam flor iriam para a categoria flor, não para a categoria bom.

Use as teclas E e I para separar em categorias os itens nos quatro grupos esquerda e direita.

Carregue na **barra de espaço** para começar

## TAREFA 6

**Castigo**  
**Não Policia**

**Protecção**  
**Policia**

Veja acima, as quatro categorias anteriormente apresentadas mudaram de posição, a da esquerda passaram para a direita e a da direita para a da esquerda. Quando aparecer itens pertencentes à categoria do lado esquerdo, carregue na tecla E. Quando o item pertencer a uma categoria no lado direito, carregue na tecla I. Os itens pertencem apenas a uma categoria.

COMPLETE A TAREFA O MAIS RAPIDAMENTE POSSIVEL.

Carregue na **barra de espaço** para começar.

## TAREFA 7

**Protecção  
Não Policia**

**Castigo  
Policia**

As quatro categorias agora aparecem juntas numa nova configuração. Lembre-se, cada item pertence apenas a um grupo.

Use as teclas E e I para separar em categorias os itens nos quatro esquerda e direita.  
(igual à anterior)

Carregue na **barra de espaço** para começar

## TAREFA 8

**Castigo  
Policia**

**Protecção  
Não Policia**

As quatro categorias aparecem, novamente, trocadas, as da esquerda na direita e as da direita na esquerda. Lembre-se, cada item pertence apenas a um grupo. Use as teclas E e I para separar em categorias os itens nos quatro esquerda e direita. (igual a anterior)

Carregue na **barra de espaço** para começar

**Esta Fase Terminou – Obrigada Pela Sua Colaboração!**

Em seguida, ser-lhe-á apresentado um pequeno questionário com alguns dados soció-demográficos e duas questões sobre a sua opinião acerca da policia. Esta tarefa já não é cronometrada, pode levar o tempo que precisar. Obrigada!

**Carregue na barra de espaço para continuar**