

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Como as crianças percebem a diversidade cultural? Atitudes e preconceitos relativos a crianças da etnia cigana.

Amanda Bandeira de Assis

M

2023



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**COMO AS CRIANÇAS PERCEBEM A DIVERSIDADE CULTURAL? ATITUDES
E PRECONCEITOS RELATIVOS A CRIANÇAS DA ETNIA CIGANA.**

Amanda Bandeira de Assis

Novembro, 2023.

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, área de Educação e Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora **Joana Cadima** e Professora Doutora **Isabel Rocha Pinto** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto concetuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, a autora declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. A autora declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Na conclusão desta tese, que representa também o final de um ciclo desafiador e instigante, é com imensa gratidão que dedico este espaço para agradecer aqueles que foram essenciais neste percurso (não só) académico.

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Joana Cadima por todo o apoio, pela disponibilidade, pelo conhecimento partilhado e pela excelente orientação.

Agradeço também à Professora Doutora Isabel Rocha Pinto, que foi uma referência para mim durante todo o meu percurso na Universidade do Porto.

À Sofia, que também foi essencial nesta jornada. Obrigada por todo o apoio, disponibilidade e presença.

Aos meus amigos por terem estado sempre presentes e pela família que formamos mesmo estando tão longes das nossas próprias. Obrigada pelo incentivo, pelo ombro amigo e por terem sido casa ao longo destes cinco anos. Agradeço especialmente à Nat, que esteve presente do primeiro ao último dia. Obrigada pelo companheirismo de sempre, pelas influências mútuas e pelas palavras de conforto.

Agradeço ao Giovanni por todo o apoio, motivação, ajudas tecnológicas e por sempre vibrar e torcer genuinamente por mim e comigo. Obrigada pela presença, pela paciência e pelo cuidado de sempre.

Agradeço aos meus avós e família por sempre me incentivarem e me proporcionarem um lar repleto de carinho, afeto e respeito.

E, por fim, agradeço àqueles que tornaram toda esta jornada possível. Pai, Mãe e João Victor, agradeço vivamente todo o esforço que fizeram para que hoje eu pudesse estar aqui. Obrigada pelas palavras de conforto, por sempre me apoiarem e por serem o meu porto seguro. Tudo até aqui foi por vocês.

O meu mais profundo obrigada a todos vocês!

Resumo

Em um mundo cada vez mais globalizado e multicultural, as crianças crescem imersas em um ambiente permeado por esses fenômenos e suas implicações. Portanto, é essencial investigar as percepções infantis em relação à diversidade cultural, especialmente quando se trata de lidar com as diversidades presentes em seu ambiente imediato, como dentro da sala de aula.

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo explorar as crenças e atitudes de um grupo de 137 crianças do 4º ano de escolaridade ($M_{idade} = 9.56$ anos, $DP_{idade} = 0.44$) face a crianças da etnia cigana, com uma atenção especial para discursos fundamentados no preconceito. Além disso, o estudo busca compreender se há variações na manifestação do preconceito entre turmas com e sem crianças desta etnia, bem como se essa diferença se reflete nas soluções propostas para situações de estímulo apresentadas durante as entrevistas individuais realizadas com as crianças.

Os resultados do estudo revelaram uma marcante presença de discursos baseados no preconceito, que foram codificados em diversas categorias. Para além disso, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre as turmas em relação à expressão do preconceito. No entanto, as turmas demonstraram diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito às soluções propostas pelas crianças para as situações de estímulo. Enquanto nas turmas com crianças da etnia cigana houve uma tendência a delegar ações para os pares, nas turmas sem crianças da etnia cigana, as respostas foram mais próximas de soluções prossociais.

Esses resultados permitiram compreender de forma mais aprofundada o discurso das crianças e suas atitudes face a etnia cigana, bem como refletir acerca da importância do contacto intergrupar para a manutenção ou redução do preconceito, além de sinalizar possíveis mudanças no sistema educativo com a finalidade de reduzir o preconceito e promover um ambiente em que as relações intergrupais sejam mais harmoniosas.

Palavras-chave: Preconceito; Crianças; Etnia cigana; Contacto

Abstract

In an increasingly globalized and multicultural world, children grow up immersed in an environment permeated by these phenomena and their implications. Therefore, it is essential to investigate children's perceptions of cultural diversity, especially when it comes to dealing with diversities present in their immediate environment, such as within the classroom.

In this context, the present study aims to explore the beliefs and attitudes of a group of 137 fourth-grade children ($M_{\text{age}} = 9.56$ years, $SD_{\text{age}} = 0.44$) regarding children of the Roma ethnicity, with special attention to prejudiced discourse. Furthermore, the study seeks to understand if there are variations in the expression of prejudice between classes with and without Roma children, as well as whether this difference is reflected in the solutions proposed for the stimulus situation presented during the individual interviews conducted with the children.

The study's results revealed a significant presence of prejudiced discourse, categorized into various forms of prejudice. Moreover, no statistically significant differences were identified between classes regarding the expression of prejudice. However, statistically significant differences were observed among classes in terms of the solutions proposed by the children for stimulus situations. While in classes with Roma children, there was a tendency to delegate actions to peers, in classes without Roma children, responses were closer to prosocial solutions.

These results allowed for a more in-depth understanding of children's discourse and attitudes towards the Roma ethnicity, as well as a reflection on the importance of intergroup contact for the maintenance or reduction of prejudice. They also signal potential changes in the educational system aimed at reducing prejudice and promoting an environment where intergroup relations are more harmonious.

Keywords: Prejudice; Children; Roma ethnicity; Contact

Resumé

Dans un monde de plus en plus globalisé et multiculturel, les enfants grandissent dans un environnement imprégné de ces phénomènes et de leurs implications. Il est donc essentiel d'étudier les perceptions des enfants en matière de diversité culturelle, en particulier lorsqu'il s'agit de faire face aux diversités présentes dans leur environnement immédiat, comme à l'intérieur de la salle de classe.

Dans ce contexte, la présente étude vise à explorer les croyances et les attitudes d'un groupe de 137 enfants de quatrième année (Âge moyen = 9,56 ans, Écart type de l'âge = 0,44) issus de deux regroupements scolaires du district de Porto. La recherche se concentre sur la manière dont ces enfants expriment leurs perceptions à l'égard des enfants de l'ethnie Rom, en accordant une attention particulière aux discours préjudiciables. De plus, l'étude vise à comprendre s'il existe des variations dans l'expression du préjudice entre les classes avec et sans enfants Rom, ainsi que si cette différence se reflète dans les solutions proposées aux situations de stimulus présentées lors d'entretiens individuels menés avec les enfants.

Les résultats de l'étude ont révélé une présence significative de discours préjudiciables, catégorisés en diverses formes de préjudice. De plus, aucune différence statistiquement significative n'a été identifiée entre les classes en ce qui concerne l'expression du préjudice. Cependant, des différences statistiquement significatives ont été observées entre les classes en ce qui concerne les solutions proposées par les enfants aux situations de stimulus. Alors que dans les classes avec des enfants Rom, il y avait une tendance à déléguer des actions à leurs pairs, dans les classes sans enfants Rom, les réponses se rapprochaient davantage de solutions prosociales.

Ces résultats ont permis une compréhension plus approfondie du discours des enfants et de leurs attitudes à l'égard de l'ethnie Rom, ainsi qu'une réflexion sur l'importance du contact intergroupe pour le maintien ou la réduction du préjudice. Ils signalent également des changements potentiels dans le système éducatif visant à réduire le préjudice et à promouvoir un environnement où les relations intergroupes sont plus harmonieuses.

Mots-clés : Préjudice ; Enfants ; Ethnie Rom ; Contact

Índice

Introdução	1
1. Contexto global	1
2. A definição de preconceito	2
3. A comunidade cigana em Portugal	4
4. A Hipótese de Contacto	5
5. Objetivos da investigação	6
Método	8
1. Participantes	8
2. Recolha de dados e procedimentos	8
3. Análise dos dados	10
Resultados	12
1. Atitudes e preconceitos face a comunidade cigana	12
2. Diferenças entre turmas na expressão do preconceito	15
3. Diferenças entre turmas nas propostas de solução para a situação de estímulo	16
Discussão	17
1. Discussão dos resultados	17
2. Limitações	20
3. Implicações	21
Referências	23
Anexo I – Tabela de Categorização	26

Introdução

1. Contexto global

Com a crescente e complexa globalização, os indivíduos cada vez mais se veem diante de um mundo intercultural e diversificado. Nos mais diversos domínios, tocando a economia, cultura, ambiente e política, as nações vêm se comportando de maneira cada vez mais interdependente entre si (OECD, 2018). O mesmo fenómeno é também observado a partir das quantidades crescentes nos níveis de migração (IOM, 2019; Reis, et al., 2021). Com a movimentação migratória fruto não só da globalização, mas também da busca por melhores condições de vida, evasões forçadas por situações de guerra, entre outros fatores, a realidade atual de muitos países é consideravelmente e continuamente mais multicultural.

Nesse novo contexto global, é fundamental preparar crianças e jovens para os desafios que surgirão. Portanto, a pesquisa, o trabalho e a sensibilização em relação às questões ligadas à interculturalidade são essenciais. Para isso, em primeiro lugar, é importante refletir acerca do conceito de cultura, que é complexo e diversificado em sua definição (Busse & Krause, 2015). Para uma abordagem mais voltada aos temas relevantes para este trabalho, a definição utilizada será a de Barrett e colaboradores (2014), que sugere que a cultura é a combinação de três principais recursos: materiais, sociais e subjetivos. Esses elementos, que incluem desde os objetos físicos típicos de um grupo até os aspetos sociais distintivos (como língua, religião e leis) e as subjetividades (valores, normas e atitudes que marcam a interação desse grupo com o ambiente), formam as identidades culturais. Essas identidades abrangem diversos níveis, desde culturas nacionais até grupos étnicos, comunidades urbanas e até mesmo famílias.

Dentro desse contexto global, as crianças assumem um papel crucial por várias razões. Em primeiro lugar, elas representam a próxima geração de cidadãos e, como tal, serão responsáveis por futuras decisões em níveis políticos e governamentais (Schwarzenthal et al., 2019). Portanto, é essencial que a formação para a cidadania seja incorporada desde a infância (OECD, 2018). Para além disso, é fundamental reconhecer o impacto significativo que as interações entre pares na infância têm no desenvolvimento das crianças, especialmente aquelas que enfrentam questões interculturais. Diante desses aspetos, torna-se evidente o papel essencial das escolas no desenvolvimento desse tema.

Como destacado pelo Conselho Europeu em 2008, todas as instituições educacionais e profissionais têm a responsabilidade de promover o desenvolvimento da competência intercultural como parte integral do currículo, com o objetivo de sensibilizar, conscientizar e capacitar os alunos em relação a essas questões.

2. A definição de preconceito

Nestas circunstâncias, observa-se também a presença de demonstrações de preconceito e intolerância. Tal facto se faz observável na política, por exemplo, a partir da ascensão de figuras públicas normalmente associadas a ideologias da extrema-direita, que frequentemente assumem uma posição anti imigratória (Bloom et al., 2015).

O preconceito, por sua vez, é um fenómeno complexo e multifacetado que tem impactos profundos na sociedade e em todo o mundo. É, por isso, um conceito que tem diversas definições que tocam e se focam em aspetos específicos deste fenómeno social (Raabe & Beelmann, 2011). A definição base utilizada durante o presente trabalho será a apresentada por Aboud (1988), que define o preconceito como: atitudes, crenças, emoções ou intenções comportamentais negativas para com uma pessoa, baseada na pertença desta pessoa à um grupo social. Passa, então, por uma generalização errada e inflexível. Já a discriminação é, por consequência, a manifestação comportamental do preconceito. Quando ocorre a discriminação, membros de grupos particulares são tratados de modo negativo por causa da sua pertença a um determinado grupo (Neto, 2001).

Devido a sua complexidade, o preconceito e suas manifestações são estudados a partir de múltiplas perspetivas. Do ponto de vista do desenvolvimento, entende-se, em primeira instância, que o preconceito está ligado ao afeto (Barrett & Short, 1992; Durkin, 1995) e com o processo de categorização e generalização (Barrett & Short, 1992; Vala & Monteiro, 2013). Assim, o preconceito teria estreitas ligações, especialmente no seu surgimento, com questões relacionadas às emoções – o aspeto afetivo – e com elementos cognitivos – representados pelos processos de categorização e generalização.

A partir de um estudo realizado por Barrett e Short (1992) em que crianças de 5 a 10 anos eram instruídas a ordenar em termos de preferência quatro nacionalidades das quais tinham pouco conhecimento, observou-se que realizavam a tarefa – o que, por si só, já representa alguma capacidade de julgamento – e, quando mais novas, o faziam de uma forma que coincidia maioritariamente com a opinião predominante dos adultos da época. Para além disso, a partir de questões abertas que avaliavam o nível de conhecimento e o grau de

afetividade (gosta/desgosta) com cada uma das quatro populações, observou-se que os respetivos participantes enunciavam características estereotipadas de cada um dos países e já realizavam a categorização por grupos. Porém, o faziam ainda de maneira rudimentar e generalista, partindo do princípio de que as características associadas às nacionalidades refletiam a realidade de cada um dos membros.

Ainda analisando as respostas fornecidas pelos participantes mais novos, observou-se que existia uma tendência de avaliar menos positivamente as outras nacionalidades, em comparação com a sua própria. Este resultado vai ao encontro da Teoria Social Cognitiva do Desenvolvimento do Preconceito de Aboud (Aboud, 1988). Sabe-se que a espécie humana desenvolve precocemente a habilidade de categorizar os elementos com os quais tem contacto, pois é uma das formas com que organizamos e simplificamos o entendimento do ambiente que nos rodeia (Vala & Monteiro, 2013). De acordo com a autora da teoria, entretanto, as crianças mais jovens fazem uma leitura mais simples dos indivíduos, os separando fundamentalmente entre as pessoas que pertencem ao próprio grupo – e são, por isso, familiares e confiáveis – e aquelas que pertencem a outro grupo – justificando assim uma desconfiança do diferente e desconhecido. Deriva desta teoria, então, a ideia de que as crianças mais jovens são aquelas que expressam maiores níveis de preconceito, à medida que se afastam e inferiorizam o que lhes é diferente por julgarem ser ameaçador (Aboud, 1988).

O estudo de Barrett e Short (1992) também concluiu que, conforme a idade dos participantes avançava e a familiarização e conhecimento acerca das diferentes nacionalidades aumentavam, as atribuições de características – e consequentes categorizações – eram mais cautelosas, revelando uma maior sofisticação a nível cognitivo. Tal sofisticação também se deve ao facto evidenciado pelos resultados de haver uma menor generalização dos atributos a cada nacionalidade por parte dos participantes mais velhos, fazendo com que a ordenação de preferência de nacionalidade e as outras questões abertas acerca dos grupos fossem mais elaboradas. Os participantes mais velhos – dos 8 aos 10 anos de idade – passavam a perceber a arbitrariedade da pertença a uma nacionalidade e indicavam ter a noção de que os elementos associados aos grupos eram meras características, mais do que definições de cada uma das nacionalidades, demonstrando terem consciência de que nem todos os membros de um grupo possuem as mesmas características. Nas crianças mais novas, como referido anteriormente, as opiniões geralmente iam ao encontro do que era expresso pelos adultos – sendo os seus principais informantes os próprios pais ou os meios de comunicação social. Entende-se com isso que este tipo de estudo foi capaz de

demonstrar a presença e a importância do processo de transmissão social, principalmente nas crianças mais novas, evidenciando a alta sensibilidade das crianças para os aspetos mais primitivos do sistema de valores dos seus pais (Barrett & Short, 1992; Durkin, 1995). Por outro lado, também demonstra o desenvolvimento cognitivo e afetivo envolvido, em partes, na relação das crianças com pessoas de diferentes culturas.

3. A comunidade cigana em Portugal

Na Europa, a problemática do preconceito e discriminação fazem-se evidentes na relação observada entre a sociedade maioritária e a comunidade cigana. Representando a maior minoria étnica no território europeu, estima-se que vivem no continente entre 10 e 12 milhões de pessoas que pertencem a etnia cigana - sendo que destes, cerca de 6 milhões são cidadãos europeus ou residentes legais da União Europeia (European Commission, 2020). No cenário nacional português, os números apontam para uma comunidade de cerca de 52.000 pessoas (Keen, 2022). É importante ressaltar, entretanto, que o termo “cigano” é extremamente diverso e engloba diferentes povos e culturas, como: os romes, sinti, calós, romanichéis, baiaxes, ascális, ieniches, domes, lomes, romani e abdais (European Commission, 2020). No entanto, algo que estes grupos partilham em comum é a marginalização, o preconceito e a discriminação aos quais são muitas vezes submetidos (European Union Agency for Fundamental Rights [FRA], 2022).

Presentes há mais de cinco séculos no país, historicamente, a comunidade cigana em Portugal tem sido alvo de estigmatização e discriminação sistemática, enfrentando desafios persistentes em áreas como educação, habitação, emprego e acesso a serviços de saúde (Fejzula, 2019; Mendes, et al., 2014). Em 2021, mais de 60% dos indivíduos de etnia cigana residentes em Portugal entrevistados pela FRA (2022) declaram terem sentido discriminação no país, tornando Portugal o país com a percentagem mais alta entre os países participantes do estudo. De acordo com Fekete (2014), Portugal integra a região europeia na qual o nacionalismo ronda a ideia de proteger a nação da invasão imigrante. Neste cenário, a comunidade cigana é alvo de um preconceito xeno-racista. Para além disso, a ausência de conhecimento aprofundado sobre a cultura e história da etnia cigana aliada a narrativas preconceituosas enraizadas na sociedade tem perpetuado atitudes negativas em relação a comunidade cigana, influenciando as interações sociais desde a infância (Mendes, et al., 2014).

Para ilustrar a atitude negativa face à esta população presente já nas crianças, surgem outros dados fornecidos pela análise da FRA (2022) que evidenciam a realidade vivida pela etnia cigana no meio escolar. De acordo com o estudo, uma em quatro crianças revelaram ter sofrido bullying, ódio ou outro tipo de assédio na escola devido ao facto de serem ciganas. Para além disso, segundo os dados coletados no ano letivo de 2018/19 pelo Observatório das Comunidades Ciganas, estima-se que o número total de alunos de etnia cigana matriculados na educação pré-escolar e nas escolas públicas é de 25.140 (Casa-Nova et al., 2022). Entende-se, com isso, que esta é uma temática atual, presente, e de grande magnitude e relevância.

4. A Hipótese de Contacto

A preocupante realidade descrita acima sublinha a urgência de abordar a questão da discriminação e do preconceito no ambiente escolar. Nesse contexto desafiador e atual, a Hipótese de Contacto (Allport, 1954) surge como uma ferramenta a ser considerada, uma vez que emergiu com o intuito de promover a redução do preconceito e o aumento da compreensão mútua entre indivíduos (Bilder et al., 2009).

A Hipótese de Contato postula que a interação entre grupos étnicos ou culturais distintos tem o potencial de reduzir o preconceito e a discriminação e promover relações mais harmoniosas, desde que determinadas condições sejam garantidas (Allport, 1954; Pettigrew, 1998). Portanto, o contacto entre os grupos no contexto escolar assume particular relevância, principalmente ao considerar que as crianças dedicam uma parte significativa de seu tempo à interação com colegas durante o período letivo, sendo estes colegas, possivelmente, provenientes de diversas origens étnicas e culturais.

Como referido acima, os autores desta abordagem teórica afirmam que, para que o preconceito seja reduzido através do contacto entre os grupos, algumas condições devem ser garantidas. A primeira destas componentes é a paridade de estatutos (Allport, 1954; Pettigrew, 1998; Vala & Monteiro, 2013). Isso significa que, para que o contacto seja eficaz na redução do preconceito e da discriminação, os indivíduos de ambos os grupos devem se encontrar em um ambiente e situação onde a relação entre eles tenha um carácter simétrico em termos de estatuto e poder. De acordo com Pettigrew (1998), há diversos estudos na Psicologia Social que atestam que em situações em que o grupo externo é percebido como

sendo inferior, o contacto entre os dois grupos não apresenta resultados positivos na redução do preconceito.

A segunda condição a ser garantida de acordo com esta abordagem é a cooperação intergrupar em objetivos comuns para os dois grupos. É essencial que os indivíduos se envolvam em atividades que requerem um esforço ativo e orientado para um objetivo comum, como uma partida de futebol. Nela, os elementos multiétnicos ou multirraciais da mesma equipa teriam de interagir entre si de forma orientada para conquistar o objetivo que partilham: ganhar a partida (Pettigrew, 1998). A ideia contida nesta condição é a de que os grupos, uma vez unidos em prol de um objetivo comum, passam a cooperar e, na ausência do carácter competitivo da relação, interagem de forma interdependente entre si (Pettigrew, 1998; Vala & Monteiro, 2012). No contexto escolar, isso pode ser observado e exercitado através de atividades colaborativas, projetos em grupo e eventos que promovam a interação entre todos os alunos. Nesta dimensão, é importante garantir que todos os elementos tenham competências e conhecimentos que possam ser valorizados para o alcance do objetivo.

Por fim, a última condição examinada pela Hipótese de Contato refere-se ao Suporte Social e Institucional envolvente. Conforme postulado por Allport (1954), há intervenções sociais que podem atenuar a intensidade do preconceito e contrabalançar seus efeitos adversos. Para que isso se concretize, para além de assegurar a paridade dos papéis sociais nas situações de interação e promover a cooperação entre os grupos em busca de objetivos comuns, as normas sociais externas devem respaldar a perspetiva de mitigação do preconceito ou, em alternativa, devem existir mediadores relevantes na situação (e.g., professores em contexto de atividade escolar) que assegurem que a relação é gerida de forma a promover a cooperação e a valorização interpessoal (Vala & Monteiro, 2013). Portanto, compreende-se que as leis, os costumes e até mesmo o contexto social devem fomentar a interação harmoniosa entre os indivíduos, ao mesmo tempo que reprovam processos de categorização associados a atitudes preconceituosas, com vistas a desencorajá-los.

5. Objetivos da investigação

É importante ressaltar que há uma lacuna significativa em Portugal nos estudos relacionados ao preconceito em crianças de 8-9 anos, principalmente no que diz respeito ao preconceito contra a comunidade cigana. No entanto, compreende-se que o mecanismo cognitivo desta discriminação é semelhante aos postulados para o preconceito racial ou por nacionalidade (Levy & Hughes, 2009; Raabe & Beelmann, 2011), já explorados brevemente

neste trabalho. Nesse contexto, esta pesquisa tem como o primeiro objetivo explorar como um grupo de crianças do 4º ano de escolaridade manifestam as suas crenças em relação a crianças da comunidade cigana em Portugal, dando especial atenção aos discursos de preconceito. Também objetiva-se analisar se a expressão do preconceito é diferente entre crianças que estão em turmas onde estão presentes crianças da etnia cigana e aquelas que não têm colegas ciganos em suas turmas. Por fim, também busca-se investigar se as propostas de soluções sugeridas pelos participantes apresentam variações a depender da presença de crianças ciganas nas salas de aula.

Ao avançar com este estudo exploratório, pretende-se contribuir para um maior entendimento das dinâmicas de preconceito enfrentadas pelas crianças da comunidade cigana em Portugal, oferecendo insights para informar políticas públicas, programas educacionais e esforços de sensibilização. A construção de uma sociedade mais inclusiva e justa requer ações fundamentadas em um conhecimento aprofundado das experiências e desafios enfrentados por todas as suas comunidades.

Método

O presente estudo faz parte de um projeto de doutoramento mais abrangente denominado "O mundo na sala de aula: o desenvolvimento da competência global no 1º ciclo do Ensino Básico", cujo objetivo principal é investigar como as crianças percebem as diferenças socioeconómicas e a diversidade cultural, bem como educá-las para se tornarem cidadãos globais. No contexto desse projeto mais amplo, foram incluídos 240 participantes, sendo eles alunos do 4º ano, provenientes de seis escolas básicas que pertencem a dois agrupamentos de escolas localizados no Distrito do Porto.

1. Participantes

Este estudo em particular considerou uma sub-amostra de 137 participantes (69 raparigas e 68 rapazes), sendo a média de idade 9.56 anos ($DP = 0.44$). As crianças eram provenientes de 8 turmas do 4º ano de escolaridade, situadas nas seis escolas dos dois agrupamentos escolares analisados. Os participantes eram, na sua maioria, portugueses ($n = 122$), representando 91.7% da amostra válida analisada. Para além disso, integraram o estudo 7 alunos de origem brasileira (5.3%), e outros 4 alunos provenientes de diferentes nacionalidades, representando cada um 0.8% da amostra analisada. Para além disso, 61.2% das famílias incluídas no estudo recebiam apoio social escolar, variando entre 3 níveis. Ainda em relação ao agregado familiar dos participantes, 74.8% ($n = 98$) das mães alegaram estarem empregadas, enquanto 16.8% ($n = 22$) estavam desempregadas, 5.3% ($n = 7$) são trabalhadoras domésticas e 3.1% ($n = 4$) são estudantes. Já em relação ao nível de escolaridade materno, 32.5% ($n = 38$) das mães dos respondentes possui ensino superior, enquanto 17.9% ($n = 21$) das mães indicaram que o grau de ensino mais alto concluído foi o ensino secundário. Para além disso, 37.6% ($n = 44$) das mães terminaram os seus estudos no 1º, 2º ou 3º Ciclo do Ensino Básico. Os restantes 12% ($n = 14$) representam as mães que concluíram os seus estudos no ensino profissional equivalente ao 9º ou ao 12º ano.

2. Recolha de dados e procedimentos

O projeto foi revisado e aprovado pelo comité de ética da universidade (referência 2021/03-10). Foram convidados a participar do estudo dois agrupamentos de escolas

situados no distrito do Porto e, destes, participaram as turmas de 4º ano de seis escolas básicas. Os encarregados de educação destes alunos foram informados sobre o projeto, seus objetivos e procedimentos e convidados a preencher o consentimento informado, permitindo a participação da criança nesta investigação. Aqueles que aceitaram fazer parte do projeto foram convidados também a responder um questionário sociodemográfico.

No âmbito desta pesquisa, as crianças envolvidas foram submetidas a entrevistas individuais de resposta aberta baseadas na apresentação de situações de estímulo estandardizadas, cuja duração variou aproximadamente entre 20 e 30 minutos. As situações estímulo abordavam temas relacionados com as desigualdades sociais e a diversidade cultural. Nos momentos iniciais da entrevista, realizou-se uma breve introdução ao contexto da investigação em que as crianças foram convidadas a participar em uma série de atividades, enfatizando que não existiam respostas corretas ou erradas. Adicionalmente, assegurou-se a confidencialidade das informações fornecidas durante as entrevistas, destacando que tais informações seriam utilizadas exclusivamente para fins académicos. Esclareceu-se, também, que a participação no estudo era completamente voluntária, com a possibilidade de interrompê-la a qualquer momento, caso a criança assim desejasse. Por fim, foi pedido o consentimento verbal do aluno para que participasse do estudo.

As entrevistas foram realizadas por três investigadores com experiência em recolhas de dados com crianças e que haviam sido previamente treinados para tal.

2.1. Medidas

A presente investigação foi delineada com base em uma adaptação do estudo de Schwarzenhal et al. (2019). Tendo como objetivo estudar como as crianças percebem a diversidade cultural e, mais especificamente, quais são as suas crenças e atitudes em relação a outras crianças da etnia cigana, utilizou-se uma situação de estímulo em que era apresentado um personagem fictício da etnia cigana. O género do personagem variava de acordo com o género da criança respondente. O texto lido à criança era o seguinte:

“Um dia, chega um(a) novo(a) aluno(a) à tua turma, que é de etnia cigana. Um mês depois reparas que, durante os intervalos, ele(a) senta-se sozinho(a) no canto do recreio, que às vezes chega atrasado(a) às aulas, e que muitas vezes não traz os trabalhos de casa feitos. Muitas dos(as) teus colegas lançam lhe olhares estranhos e não falam com ele(a).”

Após a leitura da situação estímulo, perguntava-se: “porque é que achas que os colegas poderão estar a agir desta forma?”, “porque é que achas que o/a novo/a aluno/a

poderá estar a agir desta forma?” e “se fosses colega destas crianças, o que é que farias para resolver esta situação?”. As crianças, então, respondiam livremente às questões colocadas.

3. Análise dos dados

Indo ao encontro dos objetivos desta investigação, a análise dos dados decorreu em duas etapas principais. Em um primeiro momento, as entrevistas foram analisadas do ponto de vista qualitativo através de uma análise temática (Braun & Clarke, 2006). Para isso, todas as entrevistas consideradas neste estudo foram lidas integralmente e com a atenção direcionada aos padrões que surgiam durante a leitura. A primeira análise foi, contudo, orientada também pelas dimensões de racismo flagrante e subtil de Pettigrew e Meertens (1995). No sentido de responder aos objetivos propostos, as dimensões foram utilizadas como base para definir em que medida os discursos apresentados pelos participantes se enquadravam como preconceituosos. Assim, ao passo que as categorias mais gerais foram definidas em função da literatura, a análise temática assume uma faceta dedutiva. Ao mesmo tempo, as categorias definidas não se esgotam naquelas propostas por Pettigrew e Meertens (1995), fazendo com que parte dos temas observados nas entrevistas tenham um carácter indutivo. Dessa forma, a análise temática foi mista (Braun & Clarke, 2006).

As categorias foram otimizadas e refinadas ao longo de todo o processo de análise. Para além disso, foram criadas subcategorias específicas com base nos excertos. Dessa forma, as categorias e subcategorias identificadas foram organizadas em uma tabela (Anexo 1). Os temas foram organizados de maneira a dar resposta aos objetivos desta investigação, buscando agrupar padrões de respostas presentes nas entrevistas de forma a reunir aquelas que são semelhantes conceptualmente, evidenciando os limites entre as categorias (Braun & Clarke, 2006).

Em um primeiro momento, a análise temática foi realizada a partir da atribuição de cores a cada uma das categorias. Em seguida, com o objetivo de analisar a frequência de citações e outras informações contidas nos dados, utilizou-se o software NVivo para a codificação. Por fim, para garantir a validade da análise, recorreu-se ao acordo inter-observadores, no qual outras três cotadoras estudantes de psicologia que estavam sensibilizadas com o tema e familiarizadas com o processo de categorização, codificaram dez entrevistas de maneira independente. Os acordos entre as cotadoras foram, respetivamente, de: $k = 0.74$, $k = 0.78$ e $k = 0.85$, que foram considerados índices ótimos para o seguimento do estudo.

Para analisar se há diferenças entre as turmas com e sem crianças da etnia cigana no que toca ao discurso e na expressão do preconceito face a crianças desta etnia e na apresentação das soluções à situação estímulo, utilizou-se o software SPSS. Na plataforma, a análise foi realizada através de testes de qui-quadrado, com a finalidade de determinar se há um relacionamento entre as variáveis. Foram consideradas, então, as subcategorias provenientes das análises qualitativas e a variável “presença de crianças da etnia cigana na turma”. As subcategorias utilizadas na análise quantitativa foram aquelas que evidenciavam um discurso que fazia referência ao preconceito (“preconceito simples” “outros estereótipos” “diferenças” “ameaça” e “crítica ao preconceito do grupo”) e aquelas que representam as soluções apresentadas pelas crianças (“assertividade com os pares”, “soluções prossociais” e “soluções com base no preconceito”). Para a subcategoria “soluções com base no preconceito”, entretanto, analisou-se somente os dados descritivos, uma vez que esta variável não cumpria o pré-requisito de mínimo de 5 observações por célula para a realização do teste de qui-quadrado.

Resultados

1. Atitudes e preconceitos face a comunidade cigana

No que diz respeito à análise qualitativa dos discursos das crianças em relação a comunidade cigana, três grandes categorias emergiram: Justificações para o comportamento, Soluções e Relatos de experiência. Tais grandes temas vão ao encontro da estrutura da entrevista realizada com os participantes. Destas macro-categorias, outras 15 subcategorias emergiram (Figura 1). De seguida, serão apresentadas as suas definições:



Figura 1. Esquema de categorias.

- a) “Justificações para o comportamento” são aquelas que buscam dar resposta e explicar, de acordo com a percepção da criança, os comportamentos tanto do grupo maioritário, quanto do grupo minoritário. As justificações neutras são aquelas que não se baseiam em ideias preconceituosas relativas a etnia cigana, sendo, por vezes, indiferentes à posição do grupo minoritário – não se observando a noção conceitual de “grupo minoritário” sequer ($n = 114$; “Porque ela não esta a vontade porque está em uma escola nova e, como ninguém a quer integrar na escola nova, ela não está a se sentir a vontade nem em casa”).

Já as justificações com base no preconceito compilam outras cinco subcategorias que, eventualmente, esbarram na noção do preconceito face a etnia cigana, podendo ser em formato de reconhecimento simples da existência do preconceito (subcategoria “simples” $n = 60$; “Porque os colegas não gostam muito dela porque ela é cigana”), sob forma de crítica ao preconceito do grupo maioritário ($n = 24$; “Isso, se calhar, pode se chamar racismo. Não é propriamente racismo porque ele não é negro, é cigano, mas mesmo assim não acho que eles deviam estar a fazer isto”), destacando as diferenças existentes e percebidas entre os grupos maioritário e minoritário (subcategoria “diferenças” $n = 51$; “Porque ela é diferente dos outros”), avaliando os indivíduos da etnia cigana como ameaçadores e perigosos, por vezes fazendo alusão à desumanização desta etnia (subcategoria “ameaça” $n = 23$; “Porque acham que o menino cigano é mau”) ou justificando os comportamentos dos grupos a partir de outros estereótipos da etnia cigana, como a pobreza ou a falta de higiene (subcategoria “outros estereótipos” $n = 42$; “Pensam que ela está sempre suja, tem preguiça de fazer os trabalhos de casa e chega atrasada porque não quer vir às aulas”).

Por fim, as respostas que não se encaixavam em nenhuma das categorias supramencionadas e configuravam respostas que se desviavam do tópico principal a ser analisado foram categorizadas como “outras justificações” ($n = 27$; “porque toda a gente deve zoar dele que nem o Cristiano Ronaldo”)

- b) A categoria “Soluções”, por sua vez, agrupa as categorias de respostas que podem ser traduzidas nas formas sugeridas pelas crianças de resolver a situação descrita. Nela estão contidas as respostas que referem recorrer aos pais, professores, diretores ou outros adultos como forma de solucionar o problema (subcategoria “recorrer ao adulto” $n = 11$; “Ela tem de falar com a professora”), soluções que não beneficiam o

grupo minoritário ou demonstram atitudes, crenças e comportamentos preconceituosos relacionados com esta população (subcategoria “soluções com base no preconceito” $n = 6$; “Tentava conversar os pais [dele] a tirarem o subsídio da cabeça”), respostas que sugerem que os outros colegas deveriam tomar uma atitude para solucionar a situação (subcategoria “delegar para os pares” $n = 67$; “Dizia a eles para deixarem ele brincar”) e soluções apresentadas pelos participantes em que eles se colocam na posição de contacto com a criança de etnia cigana, seja através da sugestão de ajuda com os trabalhos de casa, quando sugerem que brincariam juntos ou quando afirmam que se tornariam amigos (subcategoria “soluções prossociais” $n = 87$; “Eu ajudava... Eu podia, por exemplo, chamar ela para a minha casa e depois fazermos os trabalhos de casa juntas, depois brincávamos juntas no recreio”). Por fim, as respostas que não se encaixavam em nenhuma das categorias supramencionadas e configuravam respostas que se desviavam do tópico principal a ser analisado foram categorizadas como “outras soluções” ($n = 33$; “Se calhar ela possa as ignorar, como estão a fazer a ela”)

- c) “Relatos de experiência”: simbolizam os trechos das entrevistas em que, espontaneamente, os participantes relataram experiências anteriores que envolviam indivíduos da comunidade cigana. Tais experiências podiam ter conotações positivas ($n = 6$; “(...) eu digo isto porque também há uma menina cigana na minha turma e é minha amiga. É uma das minhas melhores amigas”), ou negativas/neutras ($n = 4$; “Eu não quero ofender, mas estas comunidades são muito más para mim, porque o António levava bullying deles”).

Na Figura 2, são apresentadas as frequências de resposta. É importante também referir que, em função da análise ter sido realizada frase a frase, um mesmo indivíduo pode apresentar duas ou mais subcategorias que pertençam a mesma macro-categoria (como apresentar justificações neutras e fazer alusão às diferenças, por exemplo).

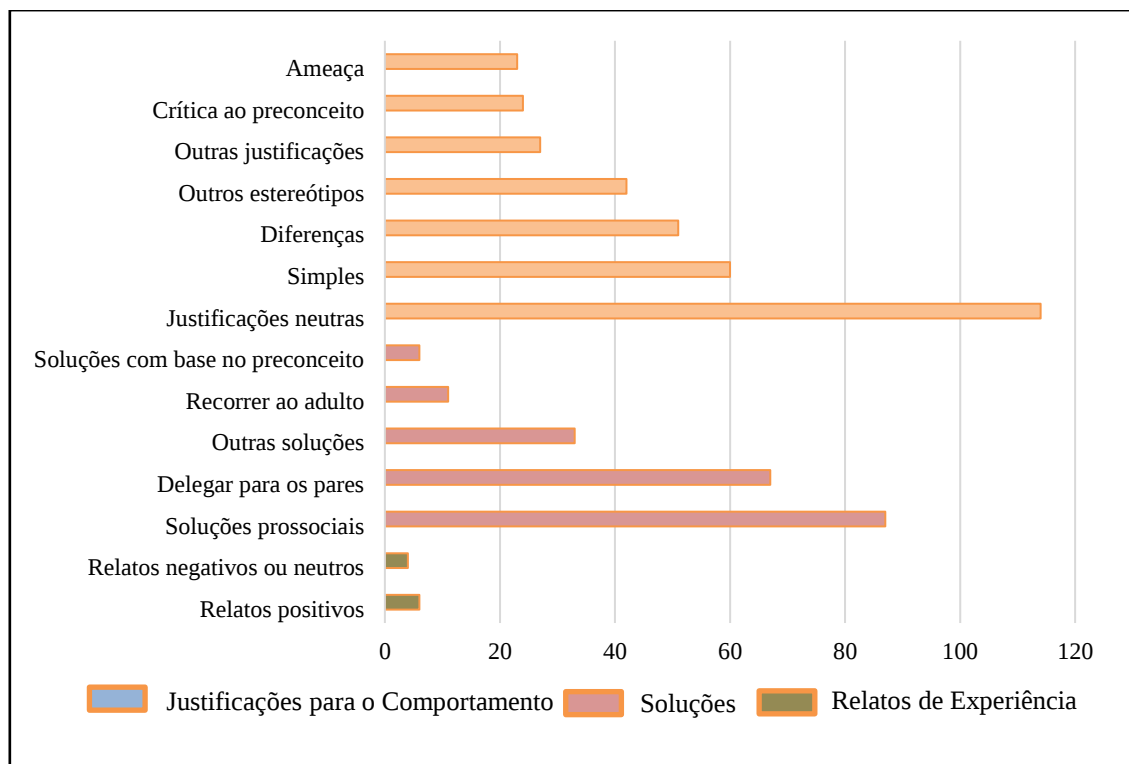


Figura 2. Incidência de respostas por categoria.

2. Diferenças entre turmas na expressão do preconceito

A partir das análises estatísticas realizadas através do teste qui-quadrado com a finalidade de investigar se há diferenças na expressão do preconceito entre turmas com e sem a presença de crianças da etnia cigana, encontrou-se que, isoladamente, o contacto direto com esta comunidade não interferiu nos índices de preconceito de maneira estatisticamente significativa. Para estas análises, avaliou-se uma a uma a relação entre as subcategorias que fazem referência a demonstrações de preconceito – as subcategorias contidas na macrocategoria “justificações para o comportamento com base no preconceito” – e a presença de colegas da etnia cigana na turma. Os resultados encontrados foram: para a subcategoria “preconceito simples”: $\chi^2 (1, 137) = 1.002, p = .317$; para a subcategoria “outros estereótipos”: $\chi^2 (1, 137) = .686, p = .407$; para a subcategoria “diferenças”: $\chi^2 (1, 137) = .308, p = .579$; e, para a subcategoria “ameaça”, observou-se: $\chi^2 (1, 137) = .001, p = .971$. Já para a subcategoria “crítica ao preconceito do grupo”, o resultado obtido foi $\chi^2 (1, 137) = 3.215, p = .073$, sendo este um resultado marginalmente significativo. Isso ilustra que, em salas com crianças ciganas, existe uma maior tendência para criticarem o preconceito do

grupo. As frequências de respostas para cada uma das subcategorias apresentadas estão ilustradas na Tabela 1.

3. Diferenças entre turmas nas propostas de solução para a situação de estímulo

Para atender ao terceiro objetivo deste estudo, foi realizado um teste qui-quadrado para avaliar se as soluções autônomas propostas pelas crianças, isto é, sem o recurso ao adulto, variavam com a presença de crianças ciganas na mesma turma. Para isso, foram analisadas as variáveis "soluções prossociais" e "delegar para os pares" em relação à composição étnica da turma. Os resultados foram estatisticamente significativos e indicaram uma maior incidência de respostas prossociais em turmas onde não havia crianças da etnia cigana ($\chi^2 (1, 137) = 6.027, p = .014$), enquanto as crianças em turmas com colegas ciganos demonstraram maior inclinação para propor soluções relacionadas à subcategoria "delegar para os pares" ($\chi^2 (1, 137) = 5.288, p = .021$). Sendo assim, em turmas sem crianças ciganas, observou-se uma tendência maior de oferecer soluções que envolviam ações próximas (como ajudar ou brincar), enquanto as crianças em turmas com colegas ciganos tinham maior probabilidade de delegar essas ações aos outros. Para além disso, ao analisar a subcategoria "soluções com base no preconceito", embora tenham sido identificadas poucas respostas nessa categoria ($n = 6$), nota-se que 83% dos casos ocorreram em turmas onde crianças da etnia cigana estavam presentes.

Tabela 1. Percentagem de frequência de respostas.

Subcategoria	Turmas com crianças da etnia cigana	Turmas sem crianças da etnia cigana
Ameaça	17%	17%
Simples	39%	48%
Diferenças	35%	39%
Outros estereótipos	27%	34%
Crítica ao preconceito	23%	11%
Soluções prossociais	53%	73%
Delegar para os pares	59%	39%

Discussão

1. Discussão dos resultados

Este estudo teve como primeiro objetivo investigar como um grupo de crianças do 4º ano de escolaridade percebe a diversidade cultural, com um enfoque especial nos discursos relacionados ao preconceito em relação às crianças da etnia cigana. A análise dos resultados qualitativos revelou que apesar de haver uma preponderância de justificações neutras, também foram identificadas respostas que, de várias maneiras, fizeram referência ao preconceito, indicando que essa questão está bastante presente no ambiente escolar estudado.

Essa coexistência de justificações neutras e de referência ao preconceito, que representam dois cenários opostos, pode ser explicada por diversos fatores. Uma primeira consideração importante é a faixa etária dos participantes, que tinham em média entre 9 e 10 anos. Nessa idade, as crianças estão em um estágio crucial de desenvolvimento cognitivo, no qual adquirem algumas habilidades sociocognitivas que podem contribuir para a redução do preconceito, como a capacidade de reconhecer semelhanças intergrupais e diferenças intragrupais, além da diminuição do favoritismo endogrupal (Aboud, 1988 como citado em Augoustinos & Rosewarne, 2001; Devine, 1989; Levy & Hughes, 2009). No entanto, é fundamental ressaltar que o preconceito não diminui necessariamente com a idade e com o desenvolvimento cognitivo, pois as componentes afetivas e ambientais também desempenham um papel significativo nesse fenômeno (Levy & Hughes, 2009; Raabe & Beelmann, 2011). Neste sentido, é relevante notar que, dentro da mesma turma, como observado, as crianças podem apresentar opiniões diversas em relação ao grupo alvo de julgamento.

No que toca à importância do ambiente no desenvolvimento deste fenômeno, é interessante refletir que o contexto social no qual a criança está inserida envolve vários agentes (e.g., pais, professores, pares e a grande mídia). A criança é, então, frequentemente exposta a diferentes discursos e opiniões. Isto se faz especialmente pertinente de ser analisado durante a infância tardia – entre os 7 e 10 anos –, sendo esta a fase em que elas são particularmente sensíveis à influência do ambiente ao seu redor na formação e expressão do preconceito (Raabe & Beelmann, 2011). Complementarmente, nesta fase de desenvolvimento, as crianças são também sensíveis à assimilação das normas sociais, nomeadamente as normas subjetivas (forma como os seus pais e professores pensam

enquanto autoridades sobre temáticas relacionadas com o preconceito), e podem compreender que prescritivamente é socialmente desejável não discriminar abertamente, explicando assim algumas opiniões de preconceito mais subtil. Portanto, entende-se que, em um ambiente em que ideias preconceituosas são alimentadas, quando não são discutidas e desincentivadas, ou mesmo quando são disfarçadas, surgem condições favoráveis ao aparecimento e manutenção do preconceito (Devine, 1989; Raabe & Beelmann, 2011). Portanto, para além das explicações baseadas no desenvolvimento sociocognitivo, é importante reconhecer a potencial influência do ambiente social na formação do preconceito, especialmente durante essa fase sensível da infância. Essa interação complexa de fatores cognitivos, afetivos e sociais molda a maneira como as crianças percebem e reagem ao preconceito em seu ambiente escolar.

Já no que concerne especificamente às categorias que emergiram com o processo de análise, importa refletir a respeito da congruência destas com o que se postula acerca do preconceito, o seu desenvolvimento, a faixa etária em questão e o contacto intergrupar, que será mais bem abordado de seguida. Em relação às “justificações com base no preconceito”, nota-se que frequentemente os estereótipos ligados à etnia cigana são utilizados como explicações para o comportamento de ambos os grupos. Eles se fazem presentes a partir das respostas que referem questões ligadas à falta de higiene, à pobreza, ao auxílio por subsídios, ou à falta de disposição e condições para frequentar a escola. De acordo com Devine (1989), as crianças desenvolvem a capacidade de assimilar estereótipos já na primeira infância. Indo ao encontro do que postula a autora, e partindo do princípio de que estes elementos são estruturados desde muito cedo na criança, entende-se que se requer um grande trabalho cognitivo para inibir estes estereótipos pré-concebidos, por ser um conflito cognitivo significativo (Devine, 1989). Entretanto, também se coloca que com o desenvolvimento cognitivo, as crianças elaboram ideias igualitárias e outros valores que, combinados com a flexibilidade cognitiva advinda com a idade, as permitem manter crenças e opiniões que divergem das representações sociais coletivas de certos grupos sociais, ou de controlar a expressão das suas crenças. Sendo assim, considerando a faixa etária dos participantes deste estudo, entende-se que, enquanto algumas crianças apenas reproduzem os discursos com os quais têm contacto, outras já poderão ter aderido a estas ideias preconceituosas (Augoustinos & Rosewarne, 2001; Barrett & Short, 1992; Nesdale, 1999).

Neste sentido, também foram observadas muitas respostas que justificavam os comportamentos dos grupos a partir de uma visão de desumanização e desmoralização da etnia cigana, como sintetizado na subcategoria “ameaça”. Este discurso é característico e

constitui outro grande estereótipo desta etnia (Lima, Faro & Santos, 2016), realçando a ideia da expressão do preconceito por estereótipos. Outra forma de justificar o comportamento dos grupos, entretanto, é o que se está descrito na categoria “diferenças”. Ela surge como uma forma menos desenvolvida de expressão do preconceito, reforçando a ideia de “nós” e “eles”, e refletindo a noção do favoritismo endogrupal. De acordo com Aboud (1988), tais respostas são características de crianças mais novas ao passo que ainda estão em uma fase marcada pelo egocentrismo, em que as comparações com os outros basicamente são feitas a partir da noção de similaridade ou diferença com ela e o seu grupo.

Já o segundo e terceiro objetivos deste estudo centraram-se em investigar se há diferenças no que toca à expressão do preconceito e às propostas autônomas de soluções para a situação estímulo entre turmas que têm e não têm crianças ciganas. Os resultados, contrariando o que havíamos pensado inicialmente, mostram que, enquanto não há diferenças significativas entre as turmas no que toca às referências ao preconceito – significando que independentemente do contacto com crianças da etnia cigana os níveis de preconceito encontrados são semelhantes – as turmas se comportam de maneiras diferentes no que concerne às soluções apresentadas. Neste sentido, nas turmas onde o contacto existe, há uma maior tendência em delegar as ações para os pares para solucionar a situação – sugerindo um distanciamento das crianças de etnia cigana – enquanto que nas turmas em que não há crianças ciganas, existe uma maior propensão para adotarem comportamentos prossociais e se aproximarem destes colegas para brincar, ajudar a fazer os trabalhos de casa ou para se tornarem amigos.

Ambos os resultados descritos acima nos permitem refletir acerca da hipótese do contacto na redução do preconceito. Ao contrário do que foi delineado por Allport (1954), Pettigrew (1998) e diversos outros autores que estudaram a influência do contacto nas relações intergrupais, esta investigação encontrou que pertencer ou não a turmas em que existem crianças ciganas não impactava significativamente no que toca à expressão do preconceito. Este dado, entretanto, pode ser lido à luz do estudo de Binder (2009), em que em uma das conclusões apresentadas, reflete que, para que o contacto seja um mecanismo eficaz na diminuição do preconceito, a qualidade da relação é tão importante quanto – se não mais – que a quantidade de contacto. Este estudo demonstra e reforça a ideia, então, de que o simples convívio intergrupar pode não ser o suficiente para reduzir o preconceito. Para além disso, o contacto intergrupar, especialmente quando não são verificadas as componentes descritas por Allport como essenciais, pode não auxiliar na redução do preconceito ao passo que pode, eventualmente, realçar as diferenças culturais e étnicas,

resultando em uma maior segregação (Levy & Hughes, 2009). É necessário fazer a ressalva, entretanto, de que a subcategoria “crítica ao preconceito do grupo” apresentou resultados marginalmente significativos quando analisada em função do contacto. Assim, estes dados apontam em uma direção que sugere que o contacto neste caso poderia contribuir para o desenvolvimento de uma postura mais crítica em relação ao preconceito do grupo.

Em relação ao terceiro objetivo especificamente, a partir do qual encontramos que as crianças que estão em turmas com crianças ciganas tendem a delegar mais as tarefas e soluções aos pares, ao invés de apresentarem soluções prossociais em que se colocam em um lugar de contacto e ajuda, como é o caso das turmas em que não estão presentes crianças da etnia cigana, podemos refletir a respeito do distanciamento social. De acordo com Weaver (2008), o distanciamento social pode ser interpretado como uma das manifestações comportamentais do preconceito e serve, por isso, como um de seus indicativos. Em uma leitura dicotômica das subcategorias das soluções, “soluções prossociais” e “delegar para os pares”, podemos interpretar a segunda como sendo uma sugestão implícita de afastamento para com o grupo minoritário. Assim, mais uma vez, o contacto não surgiu como sendo um mecanismo eficaz de redução do preconceito neste estudo.

Para além disso, outra possível explicação para este resultado pode estar relacionada com o fator da desejabilidade social. De acordo com Augoustinos e Rosewarne (2001), a partir dos 7 anos de idade a criança desenvolve uma sensibilidade crescente em relação às atitudes que são mais bem aceitas socialmente. Com isso, cabe a interpretação de que, tanto para as soluções prossociais, quanto para as sugestões de soluções que seriam executadas pelos pares – uma vez que elas também refletem ações positivas e que beneficiam as crianças de etnia cigana –, podem ser lidas a partir da lente da desejabilidade social, sendo que a criança assume a postura que avalia como sendo a mais bem aceita socialmente. Por outro lado, também existem crianças, embora em pequeno número ($n = 6$), que ofereceram soluções que não beneficiavam o grupo minoritário (subcategoria “soluções com base no preconceito”). Estas já se distanciam da noção de desejabilidade social e, como discutido anteriormente, assumem uma postura em que concordam e veiculam o preconceito.

2. Limitações

Compreendemos que o presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser levadas em consideração ao interpretar os resultados apresentados. Em primeiro lugar, a amostra utilizada no estudo é constituída por 137 crianças do 4º ano de escolaridade,

provenientes de apenas dois agrupamentos escolares do distrito do Porto. Isso pode levantar questões acerca da representatividade da amostra em relação à população em geral, o que pode limitar a generalização dos resultados para um contexto mais amplo. Estudos futuros podem amenizar esta limitação ao alargar a amostra e aumentar a área de investigação, bem como optar por estudos que comparem dois momentos de análise para que a investigação seja mais rica, sendo esta outra limitação desta pesquisa.

Outra limitação significativa está relacionada aos procedimentos de recolha de dados. Levando em consideração que a entrevista foi realizada a partir da apresentação de uma série de situações estímulos e o estímulo considerado no presente estudo foi o último a ser abordado, são válidos os questionamentos referentes a interferência e condicionamento de algumas respostas a partir da apresentação das situações anteriores. Para além disso, outra preocupação recai sob a interação dos entrevistadores com os participantes. Ao longo do processo de transcrição das entrevistas, foi possível observar que os diálogos não foram suficientemente standardizados, o que significa que as interações entre o entrevistador e os participantes podem ter sido condicionantes de alguma forma, sendo que isso pode ter afetado a qualidade e consistência dos dados recolhidos. Para solucionar tais questões, seria ideal que o estudo fosse realizado sem que fossem apresentados estímulos anteriores. Para além disso, o contacto entre os entrevistadores e as crianças deve ser alvo de atenção para que as respostas não sejam comprometidas. Neste sentido, é essencial que as interações ocorram de maneira padronizada. Contudo, a utilização de entrevistas para o estudo do preconceito com crianças é interessante, ao passo que rompe com a ideia das respostas fechadas e pré-determinadas (como os estudos clássicos), e permite que se retire mais informações a partir do diálogo.

3. Implicações

Os resultados desse estudo refletem a interação complexa entre o desenvolvimento cognitivo das crianças e sua percepção da diversidade cultural, especialmente considerando o seu contexto imediato e as relações intergrupais historicamente marcadas pelo preconceito. Esta investigação destaca, então, a importância de abordar o preconceito desde uma idade precoce, com uma especial atenção ao papel do contacto intergrupais. Seguindo o que se é tradicionalmente estudado a respeito do contacto entre os grupos, entende-se que ele potencialmente serve como um mecanismo de redução do preconceito (Allport, 1954;

Binder, 2009; Bruneau et al., 2021; Pettigrew, 1998; Raabe & Beelmann, 2011). Não sendo este o caso observado, é importante que sejam revistas as condições sob as quais estas crianças se relacionam. Como também se é postulado, o adulto assume uma poderosa posição de mediar tal relação (Allport, 1954; Pettigrew, 1998) e, em um contexto escolar, tendo em vista a mitigação do preconceito e o estabelecimento de vínculos harmoniosos entre todas as crianças, é importante que a escola – enquanto instituição – e toda a comunidade acadêmica assumam uma visão que promova tal relação.

Destaca-se, também, a necessidade de implementação de programas educacionais que promovam a conscientização, o respeito mútuo e a compreensão intercultural desde uma idade mais precoce, tendo em vista que a formação de conceitos ligados ao preconceito acontecem já na primeira infância (Devine, 1989). Além disso, os resultados sugerem que as políticas de inclusão escolar devem ser cuidadosamente avaliadas e adaptadas para garantir que não apenas a presença de crianças de diferentes origens seja assegurada, mas também que haja um ambiente escolar que promova o respeito e a aceitação genuína entre todos os alunos.

Por fim, esta pesquisa contribui para o entendimento do preconceito na infância e destaca a importância de abordá-lo de maneira eficaz para construir sociedades mais justas e inclusivas no futuro. Ela chama a atenção para a necessidade contínua de investigações e intervenções voltadas para a redução do preconceito e discriminação racial, visando promover a igualdade e a harmonia em nossas comunidades.

Referências

- Aboud, F.E. (1988). *Children and prejudice*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Augoustinos, M., & Rosewarne, D. L. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 143-156.
- Allport G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Barrett, M. & Short, J. (1992). Images of European people in a group of 5-10-year-old English schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, 10, 339-363.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014). *Developing Intercultural Competence through Education*. Pestalozzi Series No. 3. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Bastos, J. G. D. F. P. (2012). *Portugueses Ciganos e Ciganofobia em Portugal*. Colibri. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1992.tb00582.x>
- Bennett, M. & Bennett, J. (2004). *Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity*. In D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Eds.), *The handbook of intercultural training*, Third Edition. Thousand Oaks, CA: Sage
- Binder, J., Zagefka, H., Brown, R., Funke, F., Kessler, T., Mummendey, A., Maquil, A., Demoulin, S., & Leyens, J.-P. (2009). Does contact reduce prejudice or does prejudice reduce contact? A longitudinal test of the contact hypothesis among majority and minority groups in three european countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 843–856. <https://doi.org/10.1037/a0013470>
- Bloom, P. B. N., Arikan, G., & Courtemanche, M. (2015). Religious social identity, religious belief, and anti-immigration sentiment. *American Political Science Review*, 109(2), 203-221.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruneau, E., Hameiri, B., Moore-Berg, S. L., & Kteily, N. (2021). Intergroup contact reduces dehumanization and meta-dehumanization: Cross-sectional, longitudinal, and quasiexperimental evidence from 16 samples in five countries. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 47(6), 906-920. doi.org/10.1177/0146167220949004
- Busse, V., & Krause, U. M. (2015). Addressing cultural diversity: Effects of a problem-based intercultural learning unit. *Learning Environments Research*, 18(3), 425-452.
- Casa-Nova, M. J., Aydin, I., & Moreira, L. (2022). Perfil Escolar das Comunidades Ciganas

- 2018/19: Análise de dados. Observatório das comunidades ciganas.
<https://www.obcig.acm.gov.pt/documents/58622/1515680/ObCig+Fact+Sheets+3/fae82677-c723-44b5-a362-e3fb6a718ce7?version=1.3>
- Council of Europe. (2008). White paper on intercultural dialogue: “Living together as equals in dignity.” Strasbourg: Committee of Ministers, Council of Europe.
https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of personality and social psychology*, 56(1), 5.
- Durkin, K. (1995). *Developmental social psychology: From infancy to old age*. Blackwell publishing.
- European Commission. (2020). A New EU Roma Strategic Framework.
- European Union Agency for Fundamental Rights [FRA]. (2022). Roma Survey 2021 – Main Results. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fejzula, S. (2019). The Anti-Roma Europe: Modern ways of disciplining the Roma body in urban spaces. *Revista Direito e Práxis*, 10, 2097-2116.
- Fekete, L. (2014). Europe against the Roma. *Race & Class*, 55(3), 60-70.
- International Organization for Migration [IOM]. 2019. *World Migration Report 2020*. Geneva: International Organization for Migration.
- Keen, E. (2022). *Espelhos. Manual sobre o combate ao anticiganismo através da educação para os Direitos Humanos*. Conselho da Europa.
<https://rm.coe.int/09000001680a725fa>
- Levy, R. S., & Hughes, M. J. (2009). *Development of Racial and Ethnic Prejudice Among Children*. In Nelson, T. D. (Ed.), *The Handbook of Prejudice, Stereotyping, and Discrimination* (pp. 23–39). New York: Psychology Press
- Lima, M. E. O., Faro, A., & Santos, M. R. D. (2016). A desumanização presente nos estereótipos de índios e ciganos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 219-228.
- Mendes, M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). Estudo nacional sobre as comunidades ciganas. Observatório das comunidades ciganas. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15587/1/estudonacionalsobreascomunidadesciganas.pdf>
- Nesdale, D. (1999). Social identity and ethnic prejudice in children. *Psychology and society*, 92-110.
- Neto, F. (2001). *Psicologia social (Vol. I)* Lisboa: Universidade Aberta.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World*. Paris: OECD Publishing.

- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural education*, 22(6), 453-466.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49(1), 65-85.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57-75.
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child development*, 82(6), 1715-1737.
- Reis, S., Sousa, P., & Machado, R. (2021). Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2020.
- Schwarzenhal, M., Juang, L. P., Schachner, M. K., & van de Vijver, F. J. (2019). A multimodal measure of cultural intelligence for adolescents growing up in culturally diverse societies. *International Journal of Intercultural Relations*, 72, 109-121.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (2013). *Psicologia social*. Lisboa: F.C. Gulbenkian.
- Weaver, C. N. (2008). Social distance as a measure of prejudice among ethnic groups in the United States. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(3), 779-795.

Anexo I – Tabela de Categorização

Categorias	Subcategoria	Definição	Exemplo
Justificações para o comportamento	Ameaça	Justificações que qualificam a etnia cigana a partir do estereótipo de ameaçadora, má e/ou imoral.	“O menino é da etnia cigana e eles podem pensar que pode roubar alguma coisa a eles e fazer alguma coisa.”
	Outros estereótipos	Justificações baseadas em outros estereótipos negativos da etnia cigana, como a pobreza, a falta de higiene ou a preguiça (que não sejam na perspectiva de ameaça).	“(…) É porque ele não tem casa e se ele não tem casa deve ser difícil fazer, se começa a chover nem tem onde se abrigar.”
	Diferenças	Justificações que salientam a ideia de diferenças entre os grupos, podendo ser diferenças culturais, genéticas, de nacionalidade ou outras.	“Por causa que ele é de outra raça (...) que são diferentes de nós... na cor... no dinheiro...”
	Simples	Justificações que reconhecem a atitude negativa do grupo maioritário face aos indivíduos do grupo minoritário, mas não expressam discordância dela.	- “Porque ele é cigano.” - “Porque não gostam dela se calhar... por causa que ela é cigana”
	Crítica ao preconceito do grupo	Justificações que reconhecem a postura preconceituosa do grupo maioritário em relação à etnia cigana e demonstram discordância com esta atitude. Também são consideradas críticas quando se referem à situação como sendo uma expressão de racismo.	“(…) E não é bom eles estarem a fazer isto com ela porque os colegas dela não devem estar a trocá-la por ela ser da etnia cigana.”
	Justificações neutras	Explicações para os comportamentos dos grupos que não se baseiam em	“Este menino fica sempre sozinho porque estes meninos andam a pô-lo

		ideias preconceituosas relativas a etnia cigana. Por vezes são neutras e indiferentes à posição do grupo minoritário – não se observando a noção conceitual de “grupo minoritário” sequer.	nervoso e assim ele tem medo das pessoas”
	Outras Justificações	Justificações para os comportamentos que são apresentadas de maneira fantasiosa, que relatam experiências com outras populações, ou que desviam do tema principal da entrevista.	“(…) Todos precisam de brincar com os meninos surdos, muita gente brinca, eu não brinco com eles porque não os encontro, mas eu também gosto de brincar com os meus amigos, pronto.”
Soluções	Delegar para os pares	Soluções que delegam aos demais pares da turma as ações para resolver a situação. Envolvem pedidos feitos aos colegas.	“Pedia a esses colegas para não tratar mal o menino e ajudá-lo (...)”
	Recorrer ao adulto	Soluções apresentadas que sugerem pedir ajuda ou reportar a situação à um adulto.	“Se eles não gostassem que ele tivesse lá, falava com a professora e resolvia isso.”
	Soluções Prossociais	Soluções apresentadas que sugerem ações a serem praticadas pelo entrevistado que beneficiam o grupo minoritário e sugerem uma aproximação entre os indivíduos de ambos os grupos. São exemplos: brincar, conversar, ajudar com os trabalhos de casa, tornar-se amigo/a.	“Eu podia ajudá-lo, levava um livro para nós lermos para ajudar ele a estudar, a ver se ele atinava um bocadinho, para fazer os tpcs, essas coisas (...)”
	Solução com base no preconceito	Soluções apresentadas que não beneficiam o grupo minoritário ou demonstram atitudes, crenças ou comportamentos preconceituosos com esta população.	“Não sei, esta aqui é mesmo complicada. eu nunca gostei de ciganos, por isso, o que é que eu ia fazer? Não podia fazer nada”
	Outras Soluções	Soluções apresentadas que relatam experiências com outras populações, que desviem do tema principal	“Eu tenho amigos brasileiros certo? E o ano passado tinha um menino de cabo verde e era de uma

		da entrevista, que sejam vagas e não especifiquem qual o comportamento adotado para solucionar a situação ou que não se encaixem nas outras categorias de soluções.	pele castanha, e também temos a E. que é uma menina e também brincamos com ela, não nos interessamos se ela é negra, preta, nós não nos interessamos por isso, somos amigos e também podem ir, pronto.”
Relatos de experiência	Relatos positivos	Relatos de contacto do sujeito com indivíduos da população do grupo minoritário que refletem uma experiência positiva.	“Eu digo isto porque também há uma cigana na minha turma e é minha amiga, é uma das minhas melhores amigas”
	Relatos negativos ou neutros	Relatos de contacto do sujeito com indivíduos da população do grupo minoritário que não refletem uma experiência ou atitude positiva.	“Porque alguns ciganos são maus para as pessoas, começam a gozar com elas, por exemplo, no 1º ano, havia um rapaz, um cigano, que punha o pé ali no corredor para as meninas caírem”