

## **VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia**

**Área Científica: Psicologia da Educação**

**Formato: Comunicação Livre**

**Título: “Representações sobre a diferença: a visão de crianças e jovens”**

**Autores**

**Maria Teresa Santos**

**Escola Superior de Educação de Beja**

**[msantos@eseb.ipbeja.pt](mailto:msantos@eseb.ipbeja.pt)**

**Professor Doutor José Morgado**

**Instituto Superior de Psicologia Aplicada**

**[jmorgado@ispa.pt](mailto:jmorgado@ispa.pt)**

**Resumo**

Quando hoje falamos em educação inclusiva, não podemos dela dissociar as reflexões em torno da diferença. Tratando-se dum conceito multidimensional, as diversas investigações que sobre ele se têm debruçado, fazem-no focando um tipo específico de diferença, seja ela de natureza biológica, cultural, étnica ou outra.

Neste trabalho, não quisemos confiná-la a uma única das suas possíveis dimensões, pelo que partimos para o trabalho empírico de modo aberto, e assim, focalizámos a atenção nas representações da diferença em crianças e jovens de 9, 12 e 15 anos (607 sujeitos), a frequentarem o ensino básico e secundário da cidade de Beja.

Muitos foram os contributos teóricos que de vários domínios da Psicologia e das Ciências Sociais e da Educação nos inspiraram e portanto, também aqui, quisemos proporcionar o cruzamento de diferentes pontos de vista. Por sua vez, o modelo de investigação é de matriz qualitativa e os instrumentos utilizados, a narrativa e a entrevista.

Nesta comunicação apresentaremos alguns dos resultados obtidos e partilharemos as reflexões suscitadas não só pela caracterização que os sujeitos fazem do Outro que é tido como diferente, como também das relações que julgam ou concebem com ele estabelecer.

## **INTRODUÇÃO**

A história da humanidade está repleta de exemplos de segregação e aniquilação dos indivíduos e grupos, que pelos mais diversos motivos se afastam de uma dada norma (Morgado, 2003a; Rodrigues, 2001).

Embora as sociedades contemporâneas sejam cada vez mais heterogêneas, muitas são, porém, as ambivalências e contradições nas formas de se lidar com o(s) outro(s) que se apresenta(m) aos nossos olhos como diferentes de nós e do nosso grupo.

A escola pública reflecte, naturalmente, esta diversidade e é um facto que, ao longo dos anos, tem aberto as suas portas a um número significativo de alunos que outrora teria esse acesso negado. Todavia, há ainda muitos que ficam sistematicamente de fora, engrossando as taxas do insucesso e abandono escolares. Este dado evidencia o falhanço de um sistema que teima em organizar-se em torno de um ensino simultâneo e de um aluno médio (Barroso, 2003; Canário, 2006; Niza, 1996).

Assim, indiferente às diferenças ou pelo menos a algumas (pois para as que considera mais salientes tenta apresentar soluções pontuais e alternativas) vai-se construindo um caminho que balança entre o que um discurso de educação inclusiva proclama e as práticas de exclusão que se manifestam de formas subtis e frequentemente não consciencializadas (Cortesão, 2001; Wang, 1997).

Os desafios lançados pela Declaração de Salamanca no que se refere à construção de uma escola e educação inclusivas, exigem que se proceda a uma reconfiguração dos conceitos de diferença, bem como do papel da escola que se quer de qualidade para todos e onde cada um, aí, pode encontrar estímulo e condições para o desenvolvimento do seu potencial (Ainscow 1995, 1997; Costa, 2006; Morgado, 2003a, 2003b; Porter, 1997; Rodrigues, 2006).

Com este trabalho pretendemos aprofundar o conhecimento sobre as diversas acepções da diferença, partindo do olhar de crianças e jovens. Olhar esse, que estando, por ventura, menos contaminado com um discurso técnico-científico, nos possibilitará expandir este campo de análise.

## **O QUADRO TEÓRICO**

Como referimos anteriormente, ao enveredarmos por este estudo de modo aberto, não seguimos um modelo teórico bem delineado, antes fomos à procura de contributos diversos que oriundos de vários domínios da Psicologia (Educação, Desenvolvimento, Social), bem como das Ciências Sociais e da Educação, nos permitiram traçar o caminho para responder às

questões que no início e no decurso do trabalho se foram colocando e assim ajudaram a configurar um quadro de referência amplo, certamente sujeito a alguma ambiguidade, mas a que tentámos dar um sentido, reflectindo sobre a diferença com base nos estudos sobre a distinção entre Eu/Nós e o(s) Outro(s) e as relações interpessoais e grupais.

### **Algumas reflexões sobre a(s) diferença(s)**

Todo o ser humano é único e portanto diferente dos outros da sua espécie, mas para afirmar a sua unicidade, o outro é-lhe essencial e como Vayer e Roncin (1992: 52) referem: “O conhecimento de si próprio é, de um certo modo, um jogo dialéctico entre os dois pólos que caracterizam a presença do outro: a semelhança e a diferença”.

É neste processo que se tendem a estabelecer fronteiras entre o que se considera normal/aceitável ou anormal/inaceitável. Mas a norma, qualquer que ela seja, é sempre relativa e a diferença por ela definida, é naturalmente “uma construção social historicamente e culturalmente situada” (Rodrigues, 2006: 78).

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

A reflexão sobre a alteridade e o reconhecimento do outro como diferente impõe-se no quotidiano das sociedades contemporâneas. O assumir do estatuto da diferença e da sua emancipação ou rebelião de que nos falam Stöer e Magalhães (2001) exige outros modelos de análise que obrigam a rupturas com os conceitos estabelecidos.

Realçando a dificuldade de se delimitar este conceito, os autores enfatizam: “O que caracteriza actualmente as diferenças e as suas relações é precisamente a sua heterogeneidade, a sua incontornável resistência a qualquer domesticação epistemológica ou cultural. É por isso que se deve falar de rebeliões das diferenças recusando o singular, como se as diferenças fossem Um” (Stöer, & Magalhães, 2001: 45).

Sendo a diferença a regra e não a excepção, parece contudo, que há diferenças que são mais profundas do que outras e que desencadeiam com frequência mecanismos de forte rejeição daquele(s) que se afasta(m) de uma qualquer norma.

Segundo Vayer e Roncin (1992), as diferenças que aceitamos e as outras que não aceitamos dependem da forma como percebemos o outro, do sentimento de estranheza que nos desperta, mas também a estranheza do seu discurso, que interfere com o processo comunicacional, indispensável à compreensão.

## **O Outro: representação da(s) diferença(s)**

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

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

## **As relações com o Outro**

Da mesma forma que se dá esta progressão na descrição do outro, também ao nível das relações interpessoais, se sugere uma evolução semelhante, de um estágio egocêntrico para níveis de reciprocidade elevada (Coimbra, 1990).

Qualitativamente diferentes parecem ser as relações que crianças, jovens e adultos de ambos os géneros estabelecem ao longo do seu percurso de vida, considerando-se que as raparigas desenvolvem uma maior orientação para a intimidade e plano relacional do que os rapazes (Berndt, 1999).

Por outro lado, tem-se demonstrado que, no contexto escolar, as relações interpares de natureza mais violenta, como os fenómenos de provocação/vitimação (“*bullying*”) se dão com maior frequência no grupo masculino, enquanto nas agressões de tipo relacional, parece ser na percepção dos seus efeitos, que as diferenças entre géneros se observam (Barnett et al., 2004; Carvalhosa et al., 2002; Yoon et al., 2004).

São muitas as investigações, que dão conta de como as características dos grupos sociais a que as crianças e adultos pertencem, podem influenciar as atitudes e comportamentos nas relações com os outros e de como as suas consequências podem ser nocivas sobre indivíduos e grupos minoritários, de baixo estatuto social e geralmente discriminados (Madge, 2001).

Há, porém, alguns autores que introduzem perspectivas optimistas e que consideram que apesar da aparente inevitabilidade dos estereótipos e dos processos de categorização dos outros, as atitudes preconceituosas e os comportamentos discriminatórios não são uma fatalidade. Tentam, por conseguinte, evidenciar os efeitos positivos que as estratégias de

intervenção que incidem tanto nas competências cognitivas e relacionais dos sujeitos, como nas características dos contextos envolventes, podem ter para a aceitação do outro (Bigler, 1999; Houlette et al., 2004; Levy, 1999).

## A INVESTIGAÇÃO

### Problema e Contextualização

Fruto de muitas miscigenações, a sociedade portuguesa continua a diversificar-se, sendo hoje não só ponto de partida, mas também de destino para outros povos. Contudo, em todas as sociedades actuais e ditas desenvolvidas, parecem coexistir movimentos de inclusão com práticas, ainda abundantes, de exclusão, mais ou menos consciencializadas e subtis (Vala, & Lima, 2003).

A interioridade e periferia de Beja não a tornam impermeável a estes encontros com o Outro, ainda que eles se dêem em menor escala e se nas escolas, a diferença começou por estar associada às classes sociais, ao género e ao contexto rural e/ou urbano de proveniência dos alunos, estendeu-se posteriormente às dificuldades escolares e à deficiência, às crianças institucionalizadas e mais recentemente, às de etnia cigana e filhas de imigrantes.

Como é que se posicionam as crianças e os jovens face à diferença, como a vêem e de que modo se relacionam com ela, foram algumas das questões que se nos colocaram e que se procuraram abordar nesta investigação.

### Objecto de Estudo e Objectivos

Elegeram-se, assim, como objecto de estudo **as representações da diferença**, em crianças e jovens de 9, 12 e 15 anos, a frequentarem o ensino básico e secundário da cidade de Beja.

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

- Conhecer a forma como crianças e jovens (de ambos os géneros, com 9, 12 e 15 anos e cujos pais possuem níveis escolares diferenciados) caracterizam o outro que consideram diferente de si;
- Identificar a sua experiência no contacto com a pessoa descrita, mas também com pessoas pertencentes a outros grupos, cuja diferença pode ser mais saliente nos meios escolar e social envolventes (e.g.: deficiência; cor da pele; etnia cigana ...);
- Compreender como concebem as relações com esse(s) outro(s);

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

### **Hipóteses e Variáveis**

Considerando os vários níveis etários (9, 12 e 15 anos), achámos provável que a forma como os sujeitos vêem a Diferença (através da descrição do Outro) e concebem a relação com esse Outro Diferente, apresentasse características específicas e diferenciadas.

Se bem que relativamente ao género, as investigações consultadas não revelassem o mesmo grau de consenso do que no que se refere à idade, pensámos que seria possível esperar padrões distintos relativamente à representação e relação com a diferença, por parte de rapazes e raparigas.

Do mesmo modo, entendemos como previsível que o nível académico dos pais dos sujeitos influenciasse o modo como estes percebem e se relacionam com a diferença.

As variáveis independentes tidas em conta foram: a **idade**, para a qual se definiram três grupos com o mesmo intervalo entre si (9, 12 e 15 anos); o **género** e o **nível académico dos pais** dos sujeitos, organizado em três grupos: Básico (frequência escolar de qualquer ano, do 1º ao 9º); Secundário (10º ao 12º ano) e Superior (habilitações acima do 12º ano). Como variáveis dependentes consideraram-se: a) as representações dos sujeitos sobre a natureza da(s) diferença(s) que atribuem ao outro; b) as relações que julgam ter ou poder estabelecer com esse(s) outro(s), bem como com outras pessoas de grupos geralmente estigmatizados; c) os factores que consideram ter tido influência na formação das suas próprias ideias.

### **Metodologia**

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

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

## **Instrumentos**

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

Ao utilizarmos como meios, as vias escrita e oral, fizemos uso dos instrumentos de comunicação privilegiados pela cultura escolar e quisemos evidenciar a importância do discurso do sujeito como veículo de criação e atribuição de sentido à sua experiência pessoal e social.

## **Narrativa**

A apropriação da narrativa como instrumento de investigação psicológica e educacional é sem dúvida muito recente. Ferreira-Alves e Gonçalves (2001:92) afirmam a este propósito: “Parece certo que, só recentemente, o termo narrativa não nos transporta apenas para o mundo da literatura e da criação literária. Actualmente, é já um dado adquirido que a narrativa se constitui como uma metáfora e instrumento de um novo paradigma de entendimento, de observação e de compreensão psicológica e educativa”.

Os defensores deste método partem do pressuposto de que o ser humano é um contador de histórias, que se descobre a si próprio e se revela aos outros através das histórias que conta e que, por isso, se afigura como um meio ideal de acesso à identidade e personalidade do sujeito (Josselson et al., 2003; Liebliech et al., 1998).

O instrumento que propusemos, continha para além de elementos de identificação escolar (escola, ano e turma) e pessoal (nome, sexo, data de nascimento e nível escolar do pai e da mãe) as duas seguintes propostas:

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

## **Entrevista**

Optou-se por uma entrevista semi-directiva, tendo em conta o facto de se estar a entrevistar sujeitos aos quais tinha sido solicitada informação através de um registo escrito, que ajudou a construir um “quadro de referência” prévio e cujo objectivo era, por um lado, a verificação de

algumas dessas informações e, por outro, o seu aprofundamento (Ghiglione, & Matalon, 1992).

A entrevista foi organizada em quatro blocos temáticos (Legitimação da Entrevista; Caracterização do Outro; Relação com o Outro; Influências no modo de Pensar e Sentir), para os quais se definiram objectivos específicos e tópicos e/ou questões possíveis.

### **Tratamento de Dados**

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

Dadas as características das variáveis (predominantemente nominais), considerou-se essencial o recurso aos testes não-paramétricos do Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ) e ao teste de Fisher como alternativa, quando não estavam reunidas todas as condições para o teste anterior (Maroco, 2003). Os resultados destes testes permitiram-nos verificar se as diferenças encontradas eram ou não estatisticamente significativas, tendo considerado para o efeito, o nível de confiança de 95%, aceitando-se a Hipótese Nula ( $H_0$  - independência das variáveis) quando o seu valor foi  $\geq 5\%$  e rejeitando-se quando esse valor era inferior.

Relativamente à primeira proposta na qual se solicitava a **Descrição de um Outro Diferente**, a análise de conteúdo foi feita da forma mais usual, ou seja, a partir dos indicadores discursivos, foram construídas as categorias e subcategorias, fragmentando-se, assim, o discurso do sujeito (Bardin, 1991).

No que se refere à história construída pelas crianças e jovens (a narrativa propriamente dita), procedeu-se a uma análise de natureza Holística, centrada quer no Conteúdo, quer na Forma, uma vez que interessava apreender o sentido dessa narrativa como um todo e identificar os temas mais relevantes para responder aos objectivos da investigação (Lieblich et al., 1998).

### **Grelhas de Análise**

As respostas dos sujeitos a: **“Pensa numa pessoa muito diferente de ti e descreve-a”**, foram codificadas em sete categorias: **Atributos Físicos; Comportamento; Competências; Gostos e/ou Interesses; Aspectos Sócio-Culturais; Deficiência; Sexualidade** e para cinco delas consideraram-se também algumas sub-categorias, conforme se exemplifica em seguida:

**1. Atributos Físicos** (Sub-categorias: Cor da Pele; Aspectos Faciais; Estrutura do Corpo)

*Indicadores* :“preto como o carvão”; “é muito branco”;“olhos castanhos”; “é gordo como uma baleia” .

**2. Comportamento** (Sub-categorias: Adequado ou Aceitável; Inadequado ou Censurável)

*Indicadores*: “ela detesta se meter em conflitos”; “é raro cometer erros”; “não gosta que ninguém lhe chatei porque se não começava logo à batatada”;“não tem respeito por ninguém”.

**3. Competências** (Sub-categorias: Intelectuais; Performance Físico-Motora; Sociais; Escolares, em todas se considerou um nível alto e um baixo de realização):

*Intelectuais*: “é inteligente”; “Ele pensa rápido”; “não é muito inteligente”. *Performance Físico-Motora*: “joga melhor à bola do que eu”; “Sabe andar melhor de bicicleta do que eu”; “Não é la ‘grande espingarda’ no desporto”. *Sociais*: “É simpático[a]”; “Faz amigos muito facilmente”; “muito antipática”; “tímido[a]”. *Escolares*: “bom aluno”; “tira boas notas”; “tem mais negativas”.

**4. Gostos e/ou Interesses (o que gosta e não gosta)** (Sub-categorias: Alimentação; Vestuário e Acessórios (questões da Imagem); Actividades Lúdicas e de Lazer)

*Indicadores*: “o prato favorito dele é lasanha”; “ela veste-se muito diferente de mim ... de todas as pessoas ... é dread”; “gosta de brincar às barbies”; “É viciado na Playstation 2 e 1”.

**5. Aspectos Sócio-Culturais** (Sub-categorias: Língua Materna; Origem/Nacionalidade); Etnia; Condições Económicas)

*Indicadores*: “estranha ... a sua pronuncia em Português” [é de França]; “é de nacionalidade chinesa”; “é cigano[a]”; “é um rapaz com dificuldades económicas”; “é rico[a]”.

**6. Deficiência**

*Indicadores*: “é deficiente e tem muita dificuldade em mecher as pernas”; “ouve mal e às vezes temos de repetir as coisas até ele ouvir”.

**7. Sexualidade**

*Indicadores*: “já não é virgem”; “é rapaz e gostava de ser rapariga”; “parece-me a mim que é homo-sexual”.

**Análise da narrativa**

As grelhas de análise das narrativas resultantes da proposta: “**Inventa uma história onde tu e essa pessoa entram. És completamente livre de criares o local de acção, as personagens e as acções realizadas por elas**”, foram as seguintes:

### **Narrativa - Conteúdo**

(aspectos que evidenciam o modo como o sujeito vê e se relaciona com o outro)

#### **Categorias e sub-categorias**

1) **Papel do Outro** (principal vs secundário e positivo vs negativo); 2) **Comportamentos do Outro** (Ajuda; Fruição; Gentileza; Competição; Valentia; Censura; Fragilidade; Impotência; Rebeldia; Violência); 3) **Comportamentos do Narrador** (Ajuda; Fruição; Gentileza; Competição; Valentia; Censura; Fragilidade; Impotência; Rebeldia; Violência); 4) **Relações Afectivas entre o Narrador e o Outro** (Amizade; Amor; Solidariedade; Companheirismo; Paternalismo; Ciúme/Rivalidade; Raiva/Ódio; Impossibilidade de Relação); 5) **Relação de Poder entre o Narrador e a Pessoa Descrita** (Tipo Simétrico vs Assimétrico, em que o narrador ou o outro têm o poder)

### **Narrativa - Forma**

(aspectos relacionados com a estrutura da história)

#### **Categorias e sub-categorias**

1) **Tipo de História** (Real; Inventada; Fantástica); 2) **Personagens** (Pessoas e Animais); 3) **Local** onde decorre(m) a(s) acção (ões) (Interior; Exterior; Em ambos; Indeterminado); 4) **Tempo** em que se dá a história (Presente; Passado; Futuro); 5) **Ambiente/Clima** da História (Protector; Ameaçador; Neutro); 6) **Final da História** (Moral; Feliz; Infeliz/Triste; Trágico; Castigo; Vingança; Despedida; Regresso a Casa; Fuga e/ou Desistência; Sem Final)

### **Amostras**

As amostras foram seleccionadas de entre os alunos nascidos em 1988, 1991 e 1994, a frequentarem o ensino básico e secundário da cidade de Beja. O Quadro 1 mostra a distribuição dos 607 estudantes, por género e grupo etário.

**Quadro 1 – Amostra: Idade e Género**

Idade	Género	Masculino	Feminino	Total
9 anos		107 (51,2%)	102 (48,8%)	209 (34,4%)*
12 anos		115 (45,3%)	139 (54,7%)	254 (41,9%)*
15 anos		66 (45,8%)	78 (54,2%)	144 (23,7%)*
	Total	288 (47,4%)*	319 (52,6%)*	<b>607</b>

\* Percentagens calculadas em relação a N = 607

Conforme é visível pelo quadro anterior, o grupo de 12 anos é maioritário face aos outros, bem como o grupo feminino perante o masculino.

Por sua vez, no Quadro 2 apresenta-se a caracterização do grupo de 85 alunos entrevistados, que foram extraídos da amostra inicial de 607, referenciada anteriormente. Verifica-se que o grupo mais numeroso é o mais jovem e o masculino.

**Quadro 2 - Entrevistados: Idade e Género**

Idade**	Género		Total	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
10 anos	16 (50,0%)	16 (50,0%)	32 (37,6%)*	
13 anos	14 (46,7%)	16 (53,3%)	30 (35,3%)*	
16 anos	14 (60,9%)	9 (39,1%)	23 (27,1%)*	
Total	44 (51,8%)*	41 (48,2%)*	<b>85</b>	

\* % de N=85

\*\* ao surgirem agora os grupos de 10, 13 e 16 anos, deve-se ao facto da entrevista ter sido efectuada um ano depois.

## Apresentação e Discussão de Alguns Resultados

### Descrição do Outro

Quando analisamos os resultados globais relativamente à **descrição do Outro como Diferente** (Quadro 3), esta é feita pela maioria dos sujeitos em termos do **Comportamento** (64,7%), seguido pelos **Atributos Físicos** (57%) e **Competências** (45,3%).

Já na entrevista, esta sequência altera-se um pouco, pois aparecem os aspectos associados ao **Comportamento** (34,1%), seguindo-se as **Competências** (32,9%) e os **Atributos Físicos** com 24,7%.

**Quadro 3 - Descrição do Outro: resultados gerais**

Categorias	Nº de sujeitos		Nº de sujeitos	
	N = 607	%	(entrevista)	%
<b>Atributos físicos</b>	346	<b>57,0%</b>	21	<b>24,7</b>
<b>Comportamento</b>	393	<b>64,7%</b>	29	<b>34,1</b>
<b>Competências</b>	275	<b>45,3%</b>	28	<b>32,9</b>
<b>Gostos e Interesses</b>	153	25,2%	8	9,4
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>	30	5,0%	12	14,1
<b>Deficiência</b>	8	1,3%	7	8,2
<b>Sexualidade</b>	5	0,8%	1	1,2

### Descrição do Outro e Idade

Ao considerarmos o grupo etário (Quadro 4) é evidente que os que descrevem o Outro através dos **Atributos Físicos** são principalmente as **crianças de 9 anos (73,2%)** e esta situação decresce com a idade (57,9% nos 12 anos e 31,9% no grupo de 15), enquanto o **contrário** acontece com as Categorias **Comportamento** (9 anos com 51,2%, 12 anos com 68,9% e 15 com 77,1%) e **Competências** (9 anos com 34%, 12 com 51,2% e 15 com 51,4%).

Os mais novos revelam também uma maior tendência para descreverem o outro através de indicadores dos **Gostos e Interesses** e dos **Aspectos Sócio-Culturais**. Os resultados do teste do Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ), sendo  $\leq 0,05$ , confirmam a dependência destas respostas relativamente à idade dos sujeitos.

**Quadro 4 - Descrição do Outro e Idade**

Categorias	Idade	9 anos	%	12 anos	%	15 anos	%
		N = 209		N = 254		N = 144	
<b>Atributos Físicos</b>		153	<b>(73,2%)</b>	147	(57,9%)	46	(31,9%)
<b>Comportamento</b>		107	(51,2%)	175	(68,9%)	111	<b>(77,1%)</b>
<b>Competências</b>		71	(34,0%)	130	(51,2%)	74	<b>(51,4%)</b>
<b>Gostos e Interesses</b>		70	<b>(33,5%)</b>	54	(21,3%)	29	(20,1%)
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>		18	<b>(8,6%)</b>	8	(3,1%)	4	(2,8%)
<b>Deficiência</b>		3	(1,4%)	2	(0,8%)	3	<b>(2,1%)</b>
<b>Sexualidade</b>		0	(0,0%)	4	<b>(1,6%)</b>	1	(0,7%)

Também na entrevista (Quadro 5), se verifica que em termos percentuais e no que se refere aos **Atributos Físicos**, estes são predominantes nas descrições do grupo mais novo e vão diminuindo à medida que se progride na idade (10 anos com 31,3%; 13 anos com 26,7% e 16 anos com 13%), inversamente ao que sucede para os aspectos ligados ao **Comportamento** (16 anos com 47,8%; 13 com 36,7% e 10 com 21,9%) e **Competências** (16 com 43,5%; 13 com 43,3% e 10 com 15,6%).

Estes resultados apresentam um padrão idêntico ao identificado nas respostas escritas (recolhidas um ano antes e sistematizadas no Quadro 4), embora aqui, só relativamente à categoria **Competências**, as diferenças se revelaram estatisticamente significativas.

É possível que as discrepâncias (menos diferenças significativas) entre as respostas dadas com um ano de intervalo, se devam ao facto dos sujeitos estarem mais velhos e isso tenha contribuído para um olhar mais amadurecido sobre o Outro. Por outro lado, no interior de algumas categorias foram outras as sub-categorias que emergiram (e.g.; na escrita, as

**Competências** dominantes foram as sociais facilitadoras da interação, enquanto na entrevista foram as impeditivas dessa interação) e que tornam estas diferenças quantitativas, qualitativamente diferenciadas.

**Quadro 5 – Entrevista: Descrição do Outro e Idade**

<b>Categorias</b>	<b>Idade</b>	<b>10 anos</b> <b>N = 32</b>	<b>%</b>	<b>13 anos</b> <b>N = 30</b>	<b>%</b>	<b>16 anos</b> <b>N = 23</b>	<b>%</b>
<b>Atributos Físicos</b>		10	<b>(31,3%)</b>	8	(26,7%)	3	(13,0%)
<b>Comportamento</b>		7	(21,9%)	11	(36,7%)	11	<b>(47,8%)</b>
<b>Competências</b>		5	(15,6%)	13	(43,3%)	10	<b>(43,5%)</b>
<b>Gostos e Interesses</b>		3	(9,4%)	1	(3,3%)	4	<b>(17,4%)</b>
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>		5	<b>(15,6%)</b>	4	(13,3%)	3	(13,0%)
<b>Deficiência</b>		6	<b>(18,8%)</b>	1	(3,3%)	0	(0,0%)
<b>Sexualidade</b>		0	(0,0%)	0	(0,0%)	1	<b>(4,3%)</b>

Quando comparamos a descrição escrita feita um ano antes, na entrevista, apenas se mantém o facto de serem os mais velhos a falarem da **Sexualidade** como elemento distintivo e os mais novos a focarem os **Aspectos Sócio-Culturais**. No que se refere às categorias **Gostos e Interesses** e à **Deficiência**, a situação inverteu-se e se a primeira tinha dominado o discurso escrito dos mais novos, é agora mais enfatizada pelos mais velhos, acontecendo precisamente o oposto com a última categoria referida.

Os dados que temos vindo a expor confirmam as conclusões de outros estudos que fundamentam a hipótese de que as crianças mais jovens descrevem outros essencialmente em termos de características externas e superficiais, enquanto os mais velhos tenderão a fazê-lo de modo mais abstracto e inferencial, recorrendo com maior frequência a características internas e psicológicas (Bee, 1998; Livesley, & Bromley, 1973; Rogers, 1978; Schaffer, 1996).

### **Descrição do Outro e Género**

Os resultados apresentados no Quadro 6 mostram algumas diferenças entre rapazes e raparigas no que se refere à descrição do Outro. Os elementos do sexo masculino fazem-no, usando mais indicadores das categorias **Atributos Físicos**, **Gostos e Interesses**, **Deficiência** e **Sexualidade**, enquanto o grupo feminino parece atribuir maior importância aos aspectos do **Comportamento e Competências**, embora em ambos, surjam em primeiro lugar descrições pelo **Comportamento**, seguidas dos **Atributos Físicos e Competências**.

Só no que se refere às categorias **Competências e Sexualidade**, as respostas dos indivíduos são consideradas (pelo resultado do teste estatístico) dependentes do género.

Também na entrevista, verificamos que em termos percentuais há aspectos distintos na forma como rapazes e raparigas descrevem o Outro (Quadro 6). Em todo o caso, os resultados estatísticos confirmam ser a diferença significativa apenas na categoria **Competências**, estando, nesta situação, em maior evidência no discurso dos rapazes.

Comparando com as respostas escritas, as raparigas tinham então superado os rapazes na valorização das **Competências**, onde se tinha verificado haver dependência relativamente ao género. É preciso, contudo, lembrar que as competências sociais aqui mencionadas são, predominantemente, as impeditivas da interacção, enquanto um ano antes, tinham sido as facilitadoras e este detalhe pode explicar uma forma particular de olhar para o Outro.

**Quadro 6 - Descrição do Outro e Género**

<b>Género</b>	<b>Masculino N = 288</b>	<b>Feminino N = 319</b>	<b>Masculino N = 44 (entrevista)</b>	<b>Feminino N = 41 (entrevista)</b>
<b>Categorias</b>				
<b>Atributos Físicos</b>	174 (60,4%)	172 (53,9%)	14 (31,8%)	7 (17,1%)
<b>Comportamento</b>	175 (60,8%)	218 (68,3%)	13 (29,5%)	16 (39,0%)
<b>Competências</b>	117 (40,6%)	158 (49,5%)	17 (38,6%)	11 (26,8%)
<b>Gostos e Interesses</b>	77 (26,7%)	76 (23,8%)	6 (13,6%)	2 (4,9%)
<b>Aspectos Sócio-Culturais</b>	14 (4,9%)	16 (5,0%)	4 (9,1%)	8 (19,5%)
<b>Deficiência</b>	6 (2,1%)	2 (0,6%)	3 (6,8%)	4 (9,8%)
<b>Sexualidade</b>	5 (1,7%)	0 (0,0%)	1 (2,3%)	0 (0,0%)

### **Descrição do Outro e Nível Académico dos Pais**

No que diz respeito ao nível académico dos pais das crianças e jovens inquiridos, embora se tenham observado alguns aspectos distintos, a única diferença estatisticamente significativa (tanto na descrição escrita, como na entrevista) deu-se na categoria **Gostos e Interesses**, com maior incidência no discurso daqueles, cujos pais possuem um nível de estudos superior.

Tendo em atenção que os aspectos mais referenciados nesta categoria dizem respeito às Actividades Lúdicas e de Lazer e ao Vestuário/Acessórios, achamos possível que a um nível académico mais elevado, corresponda um melhor nível de vida e um diferente acesso a informações e eventos, que levem, por sua vez, as crianças e jovens deste grupo a valorizarem mais essas coisas.

### **Relações com a Diferença**

Verificámos que a uma imagem do Outro globalmente positiva também correspondeu o desempenho de um **papel positivo na história** narrada pelos sujeitos e os **comportamentos**, tanto do **Outro** como do **Narrador**, foram, na sua maioria, os de **Fruição**, pondo em evidência, o prazer de realizar actividades em conjunto, pelo que as **relações** entre ambos se inscreveram predominantemente nos campos do **Companheirismo** e **Amizade** e num plano simétrico.

O ambiente **Protector** que emerge da maior parte das narrativas, bem como o final **Feliz**, reforçam este quadro bastante harmonioso que viemos a encontrar nas histórias contadas e reflectem, em nosso entender, uma orientação dos sujeitos para o encontro e entendimento com o outro, fazendo jus a toda a investigação que afirma o sujeito como ser social competente.

Também nas entrevistas, a maioria dos sujeitos (58,8%) declarou ter com a pessoa descrita uma relação **Boa/Normal** e é sua convicção, que, tanto os pais como os professores e colegas se relacionariam exactamente da mesma forma que eles próprios, revelando, assim, estarem em sintonia com as pessoas que lhes são próximas e com quem partilham espaços físicos e relacionais.

### **Relações com a Diferença e Idade**

A idade revelou-se, também aqui, um factor determinante, com o **papel principal positivo** a figurar predominantemente nas narrativas dos **mais novos** (9 e 12 anos) e sendo o **papel negativo** (principal e secundário) superior nos **grupos etários de 12 e 15 anos**.

Nos **comportamentos do Outro** relacionados com a **Fruição** é clara a diminuição deste com o avanço da idade, na mesma medida em que aumentam os comportamentos de **Ajuda**, **Rebeldia**, **Violência** (particularmente no grupo de 15anos). Já no que se refere aos **comportamentos do Narrador**, os mais novos realçaram os de **Fruição**, **Competição**, **Violência** e os mais velhos, os de **Ajuda**, **Censura**, **Impotência**.

Tais dados parecem revelar formas distintas de lidar com o comportamento do Outro, que nos remetem para estratégias de negociação interpessoal e de resolução dos conflitos assentes em lógicas distintas, com respostas de maior confronto (físico ou verbal) nos mais novos e as de carácter mais racional, nos mais velhos (Gumpel, & Meadan, 2000; Schaffer, 1996; Selman, 1980, citado por Coimbra, 1990).

Quanto às relações de tipo afectivo, é no grupo de 12 anos, que encontramos um maior número de relações de **Raiva/Ódio** e **Ciúme/Rivalidade** e no grupo de 15 anos, a constatação

da **Impossibilidade** de se relacionarem com o Outro, muitas vezes porque houve tentativa de que o Outro mudasse, mas isso não aconteceu e o narrador mostra-se impotente perante a situação e desiste.

Já no que diz respeito às **relações de poder**, as de tipo **simétrico** predominaram nas narrativas dos mais novos e as **assimétricas** nas dos mais velhos, confirmando-se a dependência relativamente à idade. É também nas histórias dos mais velhos que surgem um maior número de personagens, a indiciar a importância do alargamento da rede social e da força do grupo. Estes resultados configuram, igualmente, o percurso evolutivo do sujeito, à medida que as exigências das trocas relacionais se tornam mais complexas e o confronto com a realidade intra e interpessoal é maior (Berndt, 1999; Coimbra, 1990; Lease et al., 2002).

### **Relações com a Diferença e Género**

No grupo feminino, observou-se que ao Outro é, com mais frequência, atribuído um desempenho **negativo**, quando se comparam os dados com as histórias construídas pelos elementos masculinos.

No que diz respeito ao **comportamento do Outro**, as diferenças entre os dois grupos, situaram-se num maior destaque dado, por parte dos rapazes, aos comportamentos de **Competição, Valentia, Violência**, mas também **Fragilidade** e as raparigas a incidirem particularmente nos de **Rebeldia**. Só relativamente aos de **Rebeldia e Violência** se confirmou a dependência em relação ao género.

Esta diferença pode ter a ver com o facto de os sujeitos terem descrito com maior frequência membros do seu género e por conseguinte, representar um ângulo de visão distinto sobre o comportamento do Outro. Há estudos que indicam terem as raparigas uma opinião mais enviesada face ao seu género, considerando-o mais pró-social (Warden et al., 2003).

Nos **comportamentos** exibidos pelo **Narrador**, as diferenças observaram-se nos comportamentos de **Competição, Violência, Valentia, Rebeldia** (maior enfoque nas narrativas dos rapazes) e nos comportamentos de **Fruição, Censura, Fragilidade, Impotência** (mais enfatizadas pelas raparigas). Tais diferenças revelaram-se estatisticamente significativas e parecem-nos indicadoras de formas diversas de reacção ao comportamento do Outro, com as raparigas mais críticas desse comportamento (na medida da Rebeldia relatada) mas também a expressarem com mais facilidade as suas fraquezas e incapacidade para lidar com muitos dos comportamentos sobre os quais às vezes procuram exercer influência no sentido da alteração dos mesmos.

No plano relacional encontramos alguns aspectos distintos entre os elementos do grupo masculino e feminino, situam-se essencialmente no tipo de relações de **Paternalismo, Amor, Ciúme/Rivalidade** (em maior evidência nas narrativas das raparigas) e no de **Raiva/Ódio Companheirismo** (em maior destaque nas histórias dos rapazes). Também aqui se confirmou a dependência entre a variável género e as respostas dos sujeitos. É igualmente, no grupo feminino que as relações **assimétricas** são superiores, sendo a diferença relativamente ao grupo masculino considerada estatisticamente significativa. Mais uma vez, estas diferenças ajudam a configurar formas distintas de relacionamento interpessoal (Haste, 1999; Yoon et al., 2004).

O final **Feliz** domina as histórias de ambos os grupos, ainda que com maior relevância nas do grupo feminino. Mas é igualmente neste grupo que se evidenciam os finais de tipo **Moral, Infeliz/Triste, Castigo**, já que as histórias do grupo masculino acabam mais frequentemente de forma **Trágica** e em **Vingança**, o que parece reforçar a tese do uso de diferentes estratégias de resolução de conflitos, com eles a usarem mais formas físicas e viradas para o exterior e elas a assumirem o papel de “autoridade” (apelo da Moral e do Castigo) ou a virarem-se para dentro, no caso da infelicidade e tristeza.

### **Relações com a Diferença e Nível Académico dos Pais**

Não se encontraram diferenças significativas em nenhuma das dimensões analisadas, contudo perspectivaram-se alguns elementos distintos e por exemplo, no que se refere aos **Comportamentos do Outro**, estão em maior **evidência** os de **Fruição, Fragilidade e Violência** nas narrativas do grupo de crianças e jovens com pais com habilitações escolares de nível básico. Já nas histórias dos que se situam no escalão secundário essa incidência recai nos de **Ajuda e Competição**, enquanto os do grupo, cujos pais possuem nível superior de estudos, enfatizam os de **Valentia e Rebeldia**.

Também relativamente aos **Comportamentos do Narrador** se observaram alguns aspectos diferenciados, e se no grupo com nível superior de estudos são os comportamentos de **Ajuda, Valentia, Censura, Violência** que estão em foco, no grupo secundário evidenciam-se os comportamentos de **Fruição, Gentileza, Competição, Fragilidade, Impotência** e no grupo, cujos pais têm nível escolar básico, os comportamentos de **Rebeldia**.

Os comportamentos exibidos pelo Narrador parecem, no grupo pertencente ao nível superior, estar identificados com uma posição de maior poder, o que numa análise mais qualitativa, poderíamos entender à luz da percepção de um estatuto social dominante (Lease, et al., 2002).

### **Quando a Diferença assume maior saliência**

A entrevista serviu-nos, ainda, para aprofundar as intenções e atitudes dos sujeitos perante outros que se inserem em grupos geralmente estereotipados e estigmatizados.

### **Um Outro doutra Cor**

A cor da pele, inscrita na categoria Atributos Físicos, foi apontada como factor diferenciador entre Si e o Outro aquando da descrição escrita, apenas por 7,6% dos sujeitos, enquanto nas entrevistas, essa percentagem foi de 12,9%. Confrontados com a forma como se relacionariam com pessoas doutra cor (nomeadamente, negra), cerca de 90% dos entrevistados considera que esse facto não teria qualquer importância e que a relação seria boa, não se tendo registado diferenças significativas em função da idade, género e nível académico dos pais.

Pelo menos um terço dos entrevistados refere ter tido colegas ou ter amigos dessa cor e este foi, de longe, o tipo de diferença que recolheu o maior grau de concordância.

### **Um Outro de Etnia Cigana**

Perante o grupo de etnia cigana, foi menor a unanimidade e embora a maioria dissesse que a relação dependia do comportamento do Outro e que seria, portanto, uma relação de tipo **Condicional** (35,3%) e para 32,9% dos sujeitos seria **Boa/Normal**, muitos referiram que essa relação seria **Difícil** (27,1%), com a argumentação de que as pessoas deste grupo étnico apresentam comportamentos mais agressivos e marginais ao sistema, sem respeitarem as regras da sociedade onde vivem e que só assim permanecem porque não querem mudar, nem se integrar. Este é, aliás, um tipo de argumentação, que tem sido observado por diversos autores quando analisam as representações sobre o povo cigano em vários países europeus (Chulvi, & Pérez, 2003; Liégeois, 2001).

Ainda que os resultados dos testes estatísticos não tenham confirmado a dependência entre o tipo de relações com a pessoa de etnia cigana e as variáveis idade, género e habilitações académicas dos pais, foi relativamente a pessoas deste grupo que os sujeitos se manifestaram de forma mais negativa e preconceituosa e, de facto, estudos efectuados noutras regiões do País com populações adultas, revelam que a minoria étnica cigana é a mais rejeitada e discriminada (Fonseca et al., 2005; Mendes, 2005).

### **Um Outro com Deficiência**

Em muitas turmas onde encontrámos crianças com deficiência ou algum tipo de apoio especializado, verificou-se que tais alunos não foram escolhidos pela maioria dos colegas na

descrição do Outro tido como diferente. Questionámo-nos se estes alunos não eram vistos como diferentes ou se, pelo contrário, lhes eram indiferentes.

Verificámos que, na entrevista, em resposta à descrição de uma pessoa diferente foi maior a percentagem de casos com deficiência apontados espontaneamente, do que acontecera aquando da recolha do material escrito, tendo sido salientado pelo grupo mais novo.

A maior parte dos entrevistados pensa que teria com a pessoa com deficiência, uma relação de tipo **Boa/Normal**, ou seja, como com outra pessoa qualquer (configurando o que Phtiaka, 2005, enquadrou no “Modelo dos Direitos Humanos”), ou uma relação de **Apoio/Ajuda** ao outro (equiparado ao “Modelo Caritativo”, Phtiaka, 2005), surgindo esta última em maior evidência nas respostas do grupo masculino e mais novo, embora essa diferença não se tenha revelado significativa. Esta preocupação com a ajuda ao outro por parte dos rapazes, parece contrariar os dados de outros estudos que a situam mais no campo feminino (Laws, & Kelly, 2005).

Algumas investigações indicam, também, que as crianças mais novas demonstram atitudes mais positivas face à integração de crianças com deficiência (Lewis, 1995; Phtiaka, 2005), facto que os nossos dados não evidenciaram, pois a maioria dos sujeitos, independentemente do grupo etário, do género e habilitações académicas dos pais, demonstrou uma opinião positiva relativamente às pessoas com deficiência, fruto dos contactos em contextos de socialização (família e escola) promotores da aceitação desse tipo de diferença, reconhecido pelos próprios alunos.

### **Um Outro Violento**

Porque a violência na escola existe e, em volta dela, muitos têm sido os estudos desenvolvidos, mas também porque os comportamentos inadequados (apontados aquando da descrição do Outro, se bem que em muitas situações eles estão mais relacionados com Indisciplina e Rebeldia do que Violência) foram realçados por um número considerável de sujeitos da nossa amostra, quisemos saber o que pensavam das pessoas que exibissem comportamentos de violência (física ou verbal).

Apenas um quarto dos entrevistados afirmou ter tido contacto com pessoas violentas e a maioria considerou **Impossível** (44,7%) ou **Difícil** (22,4%) essa relação. Curioso foi o facto de alguns (14,1%) referirem que desenvolveriam uma relação de **Ajuda/Apoio** ao Outro, procurando contribuir para uma eventual mudança e um comportamento mais ajustado dos indivíduos em questão, o que revela, em nossa opinião, uma certa maturidade, uma vez que

reconhecem que o comportamento pode alterar-se por influência de factores externos (outras pessoas ou circunstâncias).

### **Um Outro doutro Nível Económico**

Como sabemos que muitas vezes nas escolas há alunos que são excluídos do grupo de pares pelo facto de não terem objectos ou não vestirem roupas de marca e também porque este assunto emergira em algumas das descrições e narrativas elaboradas pelos sujeitos do estudo, procurámos abordar a questão pelo lado do relacionamento com pessoas doutros níveis económicos.

Os dados obtidos revelaram que, para a maioria ( $\geq 80\%$ ) isso não representava um obstáculo à relação com o Outro e não foram encontradas diferenças significativas em função da idade, género e nível escolar dos pais. Ainda assim, alguns (12,9%) consideraram que poderia ser difícil essa relação, devido ao comportamento de pessoas com mais dinheiro, que tendem, em sua opinião, a ser exibicionistas e arrogantes.

Percebemos pelo discurso dos sujeitos entrevistados que o estatuto sócio-económico não funcionava como determinante na escolha dos amigos. Contudo, os estudos sobre a diferenciação interétnica revelaram como as crianças são, desde muito cedo, sensíveis às diferenças de estatutos sociais e como percebem quem é mais ou menos privilegiado (Monteiro, 2002; Nesdale et al., 2003) e tal como Weinger (2000) refere, interiorizam rapidamente as regras sociais do poder, sendo que em sociedades nas quais as desigualdades se acentuam, torna-se importante reflectir sobre o seu posicionamento.

### **Factores que influenciaram as ideias dos sujeitos**

De um modo geral, as crianças e jovens deste estudo, perspectivaram as atitudes dos pais, professores e pares como concordantes com a sua própria postura. Quando há discordância, ela dá-se, fundamentalmente, com os pares e as poucas divergências com os adultos acontecem com os pais (em particular, a figura paterna), no que diz respeito a atitudes racistas face a negros.

Os indivíduos entrevistados consideraram a sua própria experiência como fulcral para moldar a forma como pensam e, curiosamente, foram os mais novos (10 e 13 anos) os que lhe atribuíram um maior significado, enquanto para os mais velhos e grupo masculino, a educação veiculada pelos seus pais assumiu-se como tão importante quanto a experiência pessoal. Por seu lado, as raparigas evidenciaram o papel da sua própria experiência e um pouco de todos os aspectos (experiência, pais, professores, amigos). A idade confirmou-se

como um factor diferenciador na opinião dos sujeitos, mas o género e habilitações académicas dos pais não.

No seu conjunto, os dados obtidos parecem indiciadores de que estas crianças e jovens se sentem bem integrados e em sintonia com o seu meio envolvente, desenvolvendo relações com os outros aparentemente pouco conflituosas e mostrando ter interiorizado as normas sociais vigentes no(s) seu(s) grupo(s).

## CONCLUSÃO

A(s) diferença(s), tal como ela(s) se apresentam aos olhos dos sujeitos que inquirimos, assume(m) uma natureza diversificada. Aquilo que se torna saliente não é igual para os indivíduos com idades diferentes, nem entre rapazes e raparigas e também não é absolutamente sobreponível para os que têm pais com níveis escolares distintos.

Os resultados gerais evidenciaram que a diferença no Outro se destaca pelo Comportamento, os Atributos Físicos e as Competências (em particular, as Sociais). Para estas crianças e jovens, as diferenças tal como nós adultos as catalogamos, não têm o mesmo significado e o que lhes parece importar é a possibilidade da partilha e do encontro com o outro, a constatação de que o que é diferente tem, afinal, muito de semelhante.

Ao valorizarem os aspectos comportamentais e as competências sociais indicam-nos, claramente, como são estes os factores relevantes para se ser aceite ou rejeitado entre os seus pares. Demonstram ter a noção dos custos que a rejeição implica, uma vez que no que ao plano das relações com o outro diz respeito, a orientação da maioria vai no sentido do estabelecimento de relações positivas e gratificantes.

Este é um dado que, a nosso ver, reforça a necessidade de se pensar a escola, sobretudo, como espaço de relação e comunicação com os outros e com o mundo.

## REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp.11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett, M.A., Burns, S.R., Sanborn, F.W., Bartel, J.S., & Wilds, S.J. (2004). Antisocial and prosocial teasing among children: perceptions and individual differences. *Social Development*, 13, 2, 292-310.
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: A inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre inclusão: Da educação à sociedade* (pp.25-36). Porto: Porto Editora.

- Bee, H. (1998). *Lifespan development*. (2<sup>nd</sup> ed.). USA: Addison-Wesley Educational Pub. Inc.
- Berndt, T.J. (1999). Friendships in adolescence. In M. Woodhead, D. Faulkner, D., & K. Littleton (Eds.) *Making sense of social development* (pp.51-71). London: Routledge.
- Bigler, R. S. (1999). The use of multicultural curricula and materials to counter racism in children. *Journal of Social Issues, Vol. 55, 4*, 687-705.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). A escola: Da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 31-45). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carvalhosa, S.F., Lima, L., & Matos, M.G. (2002). Bullying: A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica, 4 (XX)*: 571-585.
- Coimbra, J.L. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. In B.P. Campos (Org.), *do desenvolvimento e educação de jovens* (Vol.II, pp.9-49). Lisboa: Universidade Aberta.
- Cortesão, L. (2001). Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais: Necessidade de vigilância crítica hoje e amanhã. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 49-65). Porto: Porto Editora.
- Costa, A.M.B. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp.13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Costa, M. E. (1990). Desenvolvimento da Identidade. In B.P. Campos (Org.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (Vol.II, pp.251-286). Lisboa: Universidade Aberta.
- Chulvi, B., & Pérez, J. A. (2003). Preconceitos e representação social dos ciganos. In M.L. Lima, P. Castro, & M. Garrido (Orgs.), *Temas e Debates em Psicologia Social* (pp. 149-175). Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreira-Alves, J., & Gonçalves, O.F. (2001). *Educação narrativa do professor*. Lisboa: Quarteto Editora.
- Fonseca, E.P., Marques, J.M., Quintas, J., & Poeschl, G. (2005). *Representações sociais das comunidades cigana e não-cigana: Implicações para a integração social*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gumpel, T. P., & Meadan, H. (2000). Children's perceptions of school-based violence. *British Journal of Educational Psychology, 70*, 391-404.
- Haste, H. (1999). Moral understanding in socio-cultural context: Lay social theory and a Vygotskian synthesis. In M. Woodhead, D. Faulkner, & K. Littleton (Eds.), *Making Sense of Social Development* (pp.181-195). London: Routledge.
- Houlette, M.A., Gaertner, S.L., Johnson, K.M., Banker, B.S., Riek, B.M., & Dovidio, J.F. (2004). Developing a more inclusive social identity: An elementary school intervention. *Journal of Social Issues, Vol. 60, 1*, 35-55.
- Josselson, R., Lieblich, A., & McAdams, P. D. (Eds.). (2003). *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research*. Washington DC: American Psychological Association.
- Laws, G., & Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, Vol. 52, 2*, 79-99.
- Lease, A.M., Musgrove, K.T., & Axelrod, J.L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development, 11, 4*, 508-533.

- Levy, S.R. (1999). Reducing prejudice: Lessons from social-cognitive factors underlying perceiver differences in prejudice. *Journal of Social Issues*, Vol. 55, 4, 745-765.
- Lewis, A. (1995). *Children's understanding of disability*. London: Routledge.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage Publications, Inc.
- Liégeois, J. P. (2001). *Minoria e escolarização: O rumo cigano*. Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes/Secretariado Entreculturas, Ministério da Educação.
- Livesley, W.J., & Bromley, D.B. (1973). *Person perception in childhood and adolescence*. London: John Wiley & Sons Ltd.
- Madge, N. (2001). *Understanding Difference: The meaning of ethnicity for young lives*. London: National Children's Bureau.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Mendes, M.M.F. (2005). *Nós, os ciganos e os outros: Etnicidade e exclusão social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Monteiro, M.B. (2002). A construção da exclusão social nas relações interétnicas: Orientações teóricas e de investigação na perspectiva do desenvolvimento. *Psicologia*, Vol.XVI, 2, 271-292.
- Morgado, J. (2003a). *Qualidade, inclusão e diferenciação*. Lisboa: Ed. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (2003b). Os Desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (Org.), *Educação especial e inclusão* (pp.73-88). Porto: Porto Editora.
- Nesdale, D., Maass, A., Griffiths, J., & Durkin, K. (2003). Effects of in-group and out-group ethnicity on children's attitudes towards members of in-group and out-group. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 177-192.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, Vol.9, 1/2, 139-149.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as Escolas Inclusivas* (pp.33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Phtiaka, H. (2005). Children with special needs in the ordinary classroom: teachers' and peers' views. [CD-ROM]. *ISEC 2005, Inclusive and Supportive Education Congress*, file:///D:/isec/abstracts/papers\_p/phtiaka\_h.html.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, Vol.9, (3), 321-342.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp.75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rogers, C. (1978). The child's perception of other people. In H. McGurk (Ed.) *Issues in Childhood Social Development* (pp.107-129). London: Methuen.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social development*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Stöer, S.R., & Magalhães, A. M. (2001). A incomensurabilidade da diferença e o anti-antietnocentrismo. In D. Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.35-48). Porto: Porto Editora.
- Vala, J., & Lima, M. (2003). Diferenciação social, racialização e etnicização de minorias: Ambivalências e contradições. In M.L. Lima, P. Castro, & M. Garrido (Orgs.), *Temas e debates em psicologia social* (pp.177-206). Lisboa: Livros Horizonte.

- Vayer, P., & Roncin, C. (1992). *Integração da criança deficiente na classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Wang, M.C. (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: Equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Warden, D. Cheyne, B., Christie, D., Fitzpatrick, H., & Reid, K. (2003). Assessing children's perceptions of prosocial and antisocial peer behaviour. *Educational Psychology, Vol. 23, 5*, 547-567.
- Weinger, S. (2000). Economic status: Middle class and poor children's views. *Children & Society, Vol. 14*, 135-146.
- Wieviorka, M. (2002). *A Diferença*. Lisboa: Fenda Edições.
- Yoon, J.S., Barton, E., & Taiariol, J. (2004). Relational aggression in middle school: Educational implications of developmental research. *Journal of Early Adolescence, Vol. 24, 3*, 303-318.