

Transição escolar e identidade: um estudo com as crianças da Musgueira Sul

PAULA CASTRO / LUIS SOCZKA *

1. CONTEXTO

Localizada numa zona semi-periférica de habitação degradada, clandestina e camarária, a Musgueira Sul é um bairro camarário de habitação provisória onde foram fixadas populações desalojadas aquando da construção da ponte sobre o Tejo e respectivos acessos. O pico de fixação no Bairro situou-se, no entanto, entre os anos de 1968 e 1971 (cfr. Machado *et al.*, 1990).

Porém, se os alojamentos na altura atribuídos às populações eram entendidos como provisórios, na espera de um alojamento mais definitivo já cerca de vinte anos se passaram, e — tendo-se somado ao tempo razões várias — neste momento o Bairro impõe-se como uma comunidade com uma história comum e uma forte identidade. Presentemente é inegável que, ao longo destes anos, a proximidade física e as similitudes sociais existentes têm favorecido as relações entre vizinhos. As redes sociais informais do Bairro são fortes e estruturadas, sobrepondo-se e sendo privilegiadas face a outras potenciais fontes de relações sociais, como o espaço do emprego. Na Musgueira Sul a tessitura das redes sociais é apertada: aí reside a maioria (70%) dos amigos de longa data dos habitantes (cfr. Soczka *et al.*, 1987).

Por outro lado, a actual situação do Bairro no que respeita aos níveis de instrução, tendo embora sofrido algumas melhorias nos últimos anos, continua a apresentar características diferentes das do restante concelho de Lisboa, e em si mesmas preocupantes, uma vez que, dos seus cerca de 3.800 habitantes (dados do recenseamento de 1987), a grande maioria não prosseguiu e continua a não prosseguir o seus estudos para além da instrução primária. O segundo ciclo da escolaridade obrigatória, o ciclo preparatório, é frequentado por uma minoria, registando-se uma quebra muito acentuada nesta transição do primeiro para o segundo ciclo de escolaridade básica. Além do mais, esta parece ser uma tendência que se tem vindo a manter sem grandes alterações ao longo dos últimos anos, como se torna claro na comparação dos dados referentes a 1981 e 1987: a percentagem de homens e mulheres que frequentam e/ou concluem o Ciclo Preparatório e Curso Unificado não sofreu aumentos substanciais nos últimos seis anos (cfr. Soczka e Machado, 1990).

De notar, ainda, que para além dos fracos níveis de escolaridade, nesta população são também extremamente elevadas as taxas de insucesso escolar, uma vez que apenas de 39% a 54% das raparigas e 45% a 53% dos rapazes apresentam um *trajecto escolar normal*, isto é, repetem apenas um dos anos da sua escolaridade primária, concluindo-a, portanto, em cinco anos (cfr. igualmente Soczka e Machado, 1990).

* Grupo de Ecologia Social, LNEC.

Importa ainda destacar, no que diz concretamente respeito às crianças, que, em idade pré-escolar, 84,2% dos rapazes e 75% das raparigas ficam durante o dia entregues a familiares ou vizinhos. É, portanto, muito diminuta a percentagem de crianças que frequentam o jardim de infância, ou a creche, que, de qualquer modo, se situam dentro do Bairro. Podemos, assim, dizer que a socialização precoce das crianças se faz quase unicamente no espaço do Bairro.

Igualmente situada no Bairro se encontra a Escola Primária n.º 77, quase exclusivamente frequentada por crianças da Musgueira Sul, se exceptuarmos alguns alunos do bairro vizinho de Calvanas.

Por todas estas razões, e ainda devido a outros condicionalismos, nomeadamente o económico, os contactos das crianças do Bairro durante toda a infância limitam-se quase sistematicamente ao seu próprio Bairro e aos bairros limítrofes de Calvanas e Musgueira Norte. Destes, o primeiro é composto de casas clandestinas e que revelam um poder económico superior ao da população da Musgueira Sul. O segundo é um bairro heterogéneo em termos de construção, pois inclui barracas, prédios de habitação social e casas pré-fabricadas, encontrando-se a maioria destes alojamentos neste momento já bastante degradados; com este último bairro a Musgueira Sul tem tradicionalmente mantido uma relação de rivalidade.

Esta situação de intenso contacto dentro do próprio Bairro e de escassas interações continuadas fora do espaço circundante deste só se modifica para algumas (poucas) crianças aquando da transição para a Escola Preparatória Gago Coutinho, situada no bairro de Alvalade. Servindo, entre outras, as zonas de Alvalade, Musgueira Sul, Calvanas, Musgueira Norte e Areeiro, esta escola, situada no centro de um bairro residencial de estratos da classe média-alta, é o lugar onde, pela primeira vez de forma sistemática e continuada, as crianças da Musgueira Sul são obrigadas a contactos sociais com grupos variados e alguns deles mais favorecidos sócio-economicamente.

É, também, um contexto de grande saliência dos grupos sociais de pertença, como as conversas informais com os professores rapidamente deixam entender: sabe-se quais são «os da Musgueira Sul», assim como se sabe quem são «os de Alvalade», «os da Musgueira Norte» e, inevitavelmente, «os indianos»

que habitam os bairros de lata situados atrás da Av. Almirante Gago Coutinho.

Assim, o momento de transição de escolas parece surgir como particularmente delicado. Como já vimos, é essencialmente a partir desta fase da escolaridade que se acentua o abandono escolar, e a questão inicial de que partiu este trabalho era a de saber se esta transição — com as suas características particulares — poderia estar relacionada com este aumento do abandono escolar.

Pelos motivos apontados, é de esperar que a transição da Escola Primária para a Preparatória coloque questões inteiramente novas a estas crianças, e muito particularmente àquelas poucas que concluam com sucesso o percurso escolar até à 4ª Classe. No contexto da Escola Preparatória o jogo das relações entre grupos é outro, e as possibilidades de comparação social modificam-se, tal como também se alteram as proporções de crianças com sucesso escolar. Daí que este trabalho tenha levado em conta as representações de si próprias, as representações dos grupos envolvidos nos processos comparativos, e as representações das relações entre estes que estas crianças fazem, a fim de poder analisar o impacte sobre a sua identidade pessoal e social desta alteração de contextos comparativos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Quando se trata de estudar os grupos humanos, as controvérsias sobre a forma de os conceptualizar têm tomado nas ciências sociais dois rumos tradicionalmente divergentes, os quais se apoiam em duas concepções do Homem igualmente diversas (Harré, 1979). Destas últimas, uma linha de ideias defende que os seres humanos, como seres sociais, são inteiramente constituídos pelas características colectivas em que participam enquanto membros de uma sociedade, podendo, portanto, ser definidos em termos das características dos colectivos. Em oposição, a segunda defende que cada indivíduo é um ser inteiramente autónomo, que pode existir independentemente das colectividades de que faz parte, uma vez que estas lhe são inteiramente externas.

São estas duas posições extremas que, ainda segundo Harré, vamos encontrar na base das duas grandes posições teóricas no estudo dos grupos; uma

que considera serem estas entidades supra-individuais, com propriedades emergentes que não resultam da soma dos indivíduos que os compõem. É uma outra que defende que o grupo resulta do agregado das propriedades particulares de cada um dos indivíduos que o compõem, sendo portanto destes que os estudos devem partir.

Entre estas duas posições extremadas, a qualquer uma das quais é difícil aderir acriticamente, foram entretanto sendo criadas abordagens intermédias, pois a questão é antiga e premente: é fundamental que as ciências sociais sejam capazes de desenvolver conceitos de *individual* e de *colectivo* apropriados para conceptualizar as relações entre ambos, forjando um sistema conceptual mais eficaz na análise dos grupos humanos e dos indivíduos. De outra forma, as dicotomias de Durkheim entre individual e colectivo, pessoa e sociedade, estável e instável, com a consequente adscrição à Psicologia dos indivíduos e à Sociologia dos colectivos, continuarão a impedir-nos de chegar às relações entre uns e outros (Moscovici, 1988).

No domínio da Psicologia Social, e precisamente para responder a essa necessidade de conceptualizar as relações entre o mundo individual e o colectivo, Moscovici (1988) considera privilegiado o conceito de *representação social*. Para o autor, são as representações sociais que — formando o substracto do senso-comum, difundidas pela comunicação entre os indivíduos, enformando a nossa relação com a sociedade e dizendo respeito ao conteúdo dos nossos pensamentos diários — nos permitem classificar pessoas e objectos em categorias socialmente relevantes e consensuais. Assim orientam a actividade cognitiva que todos nós contínua e individualmente desempenhamos, e sem a qual os organismos superiores não seriam capazes de processar e manipular o que de outra forma seria vivido como um mundo indiferenciado. Assim, também, as representações sociais permitem «a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e da elaboração das respostas» (Moscovici, 1969, cit in Vala, 1986).

Na confluência destas mesmas preocupações com a necessidade de forjar um sistema de conceitos adequados para compreender o homem psicossociológico, se desenvolveu o trabalho pioneiro de G. H. Mead, a quem geralmente se credita a descoberta de que o *Self* é socialmente construído, derivando da experiência que obtemos com as reacções dos outros,

e da habilidade da pessoa para responder a si própria como outro — Mead, fazendo a distinção entre *I*, *Me* e *Self*, considera o *Self* como sendo em nós um observador que reage ao *Me*, servindo-lhe de audiência. No entanto, esta formulação pioneira parece não ter tido, na Psicologia Social, o impacte imediato que seria de esperar, ainda que alguns autores tenham continuado a problematizar a mesma grande questão que referimos. Neste caso se encontram os trabalhos de Sheriff, que já em 1966 afirmava que «*our claim is the study of the relations between groups and intergroup attitudes of their respective members. We therefore must consider both the properties of groups themselves and the consequences of membership for individuals*» (Sheriff, 1966, sublinhado nosso).

As mesmas preocupações com a articulação entre o contexto dos indivíduos e os seus processos cognitivos, que nortearam os trabalhos de Sheriff, são também as que orientam os de H. Tajfel (1982) — um dos autores que na área da Psicologia Social recentemente mais se interessou por esta ligação, e cujo trabalho Vala defende como «*paradigmático da articulação psico-sociológica, quer a nível teórico, quer metodológico*» (1986:14).

Partindo da pergunta «Quando é que o comportamento interindividual se torna comportamento intergrupar?», que é o mesmo que perguntar, quando é que as relações entre indivíduos se tornam relações entre grupos, este autor considera que as diferenças entre aqueles dois comportamentos se situam sempre num contínuo e que a interacção grupal se não pode reduzir aos efeitos cumulativos, ou somatórios, das identidades pessoais dos membros. Isto é, para Tajfel, bem como para muitos outros autores cujos trabalhos desde a década de setenta se têm vindo a desenvolver no quadro da *Teoria da Identidade Social*, trata-se de compreender quais os processos e estruturas cognitivas que relevam da pertença a um grupo, ou seja, quais as articulações que se podem encontrar entre processos cognitivos individuais e dinâmica das relações entre grupos.

Trata-se, portanto, como defende Turner (1982) — quando no quadro da mesma Teoria da Identidade Social se debruça mais particularmente sobre a conceptualização da *Identidade* —, de analisar as alterações produzidas no *auto-conceito* pelas situações concretas, concebendo aquele como uma estrutura cognitiva que medeia entre o comportamento e o meio, *interpretando e organizando acções*

e experiências relevantes para a pessoa (Markus & Wurf, 1987).

Gergen (1971) tinha-se-lhe já referido como *o sistema de conceitos disponíveis à pessoa quando se tenta definir*, e considera que se pode dividir em dois sub-sistemas principais: por um lado inclui os termos que denotam a pertença dos indivíduos a grupos formais ou informais, e por outro os termos de natureza mais pessoal que denotam atributos específicos de cada indivíduo.

Ao primeiro conjunto de termos auto-descritivos faz Turner (1982) corresponder o conceito de *Identidade Social*. O segundo definiria para ele a *Identidade Pessoal*. No seu conjunto, estas duas estruturas cognitivas seriam responsáveis pela quase totalidade do auto-conceito, dependendo de cada situação específica a saliência de uma ou de outra dessas identidades, pois embora o auto-conceito apresente uma organização estável, cada situação particular requer o funcionamento de uma das suas partes, ou combinação de partes. Como consequência temos a produção de uma grande variedade de auto-imagens segundo as situações, logo, de uma pluralidade de identidades actualizadas pelos diferentes contextos em que o indivíduo se move.

Esta conceptualização de Turner, que salienta a maleabilidade e multiplicidade do *auto-conceito*, é actualmente acompanhada pelas recentes investigações neste campo, como Markus (1987) refere na sua revisão de literatura:

«Among both psychologists and sociologists, an emphasis on the multiplicity or multidimensionality of the self-concept or identity has led to the realization that it is no longer feasible to refer to the self-concept. Instead it is necessary to refer to the working, on-line, or accessible self-concept (...). The idea is simply that not all self-representations or identities that are part of the complete self-concept will be accessible at one time. The working self-concept, or the self-concept of the moment, is best viewed as a continually active, shifting array of accessible self-knowledge.» (Markus & Wurf, 1987:306).

Retomando a Teoria da Identidade Social, o facto de a situação específica em que o indivíduo se encontra determinar a saliência ou a não-saliência da sua *Identidade Social*, é precisamente a ideia que subjaz às formulações de Tajfel, e que pode assim resolver a questão que este autor coloca quanto ao momento em que o comportamento interindividual

se torna comportamento inter-grupal. Ou seja, os processos inter-grupais seriam regulados por factores de contexto — presença, características e saliência das pertenças grupais em determinada situação —, mediados por factores individuais — sentimentos de pertença, avaliação valorativa e investimento emocional nessa pertença, constituindo estes para Tajfel (1978) e Turner (1982) os critérios internos para identificação grupal. Daqui decorre, para estes autores, que quanto mais salientes num determinado contexto forem as pertenças categoriais dos indivíduos, mais marcado será o favoritismo pelo próprio grupo.

Quanto à *Identidade Pessoal*, consistindo, como foi referido, de atributos específicos do indivíduo, e resultando também, como a *Social*, de processos de comparação, pode ser analisada, por exemplo, a partir da auto-estima, já que esta constitui *um julgamento pessoal de valor que se expressa nas atitudes do indivíduo para consigo mesmo* (Coopersmith, cit in Harter, 1983), *resultando da razão entre o sucesso obtido e as potencialidades estimadas* (W. James, cit in Harter, 1983). Aliás, a auto-estima tem sido muito estudada em crianças na sua ligação com contextos escolares, particularmente em investigações que analisam os efeitos sobre ela da transição de escolas onde existe segregação racial para escolas onde esta não existe, como aponta a revisão de literatura de Minuchin e Shapiro (1983). E toda uma extensa literatura faz ressaltar a importância da escola enquanto contexto favorável ao auto-conhecimento através das comparações sociais que permite (Markus & Wurf, 1987), defendendo que durante o período crítico formativo da vida da criança, a escola funciona como cenário principal da criação e validação social da sua eficácia cognitiva (Bandura, 1981).

Por outro lado, na Psicologia Social os estudos sobre as relações inter-grupais têm surgido frequentemente acompanhados pelo estudo dos *estereótipos*. Iniciada na década de 30, a problematização das origens, funções e significado dos estereótipos tem estado integrada no desenvolvimento e transformações da conceptualização das relações entre indivíduos e grupos, particularmente na Psicologia Social europeia (Amâncio, 1989). Podendo ser definidos como um conjunto de características gerais — ou traços — que são atribuídas a grupos humanos por outros grupos de pessoas, os estereótipos têm sido considerados como uma instância particular dos

processos de categorização da informação. Já em 1954 Allport (cit in Tajfel, 1982) afirmava que eles resultavam da selecção, acentuação e interpretação da informação obtida no meio social. E também Tajfel, desde o início dos seus trabalhos da década de 60, mostrou, com uma série de experiências sobre a categorização de estímulos físicos, a tendência dos indivíduos para ampliarem diferenças entre categorias diferentes e a minimizá-las para a mesma categoria. Posteriormente este autor veio a defender que as mesmas tendências actuam quando se trata de estímulos sociais. Porém, se os conteúdos das categorias físicas são neutros, o mesmo não se passa com os das categorias sociais, e porque estes conteúdos são partilhados socialmente, desempenham também uma função social — traduzem e reflectem a hierarquização social dos grupos, reflectindo o conjunto das relações inter-grupos de determinado contexto (Amâncio, 1989). Desta maneira regulam as relações entre grupos sociais, através das funções que preenchem de explicar fenómenos socialmente complexos, justificar as acções contra os grupos alheios e diferenciar positivamente o grupo próprio.

Explorando mais em particular este último aspecto dos estereótipos, a Teoria da Identidade Social defende que a tendência dos indivíduos nas relações inter-grupais é para *minimizar* diferenças inter-pessoais entre os membros de um mesmo grupo, considerando-os muito semelhantes entre si, e estereotipando assim tanto os membros do grupo próprio como os dos alheios. Esta tendência acompanhar-se-ia da *maximização* das diferenças entre indivíduos pertencentes a grupos diferentes, no que diz respeito a características positivamente avaliadas.

No seu conjunto esta estratégia resultaria da necessidade de alcançar e manter uma *identidade social positiva*, a qual seria precisamente resultante dessa constante ampliação das diferenças, face a características avaliadas como importantes, entre o grupo de pertença dos indivíduos e os grupos que lhe são alheios. Desta forma, os atributos considerados pelos grupos como positivos são aqueles que estes defendem possuir, atribuindo aos outros os que não valorizam. Esta estratégia permite simultaneamente aos grupos formas mais subtis de discriminação inter-grupal e de favoritismo pelo próprio grupo, pois os grupos alheios podem ser julgados superiores em dimensões consideradas de segunda classe (cf. Mummendey e Schreiber, 1984).

Por outro lado, quanto maior for o risco de os grupos serem confundidos mais estes tenderão a ampliar esta diferença, esforçando-se por a tornar socialmente saliente, sendo ainda, na ampliação das diferenças, importante o estatuto do grupo, pois as minorias parecem produzir um maior enviesamento a favor do próprio grupo, manifestando maior competitividade social (Mummendey e Simon, 1989). Portanto, a questão dos estereótipos apresenta pelo menos dois aspectos: um que diz respeito à estrutura daqueles, e que releva dos processos cognitivos envolvidos, que determinam a maximização das diferenças inter-grupos e das semelhanças intra-grupais e o enviesamento discriminativo entre grupos. E um outro que diz respeito ao conteúdo dos estereótipos e que, segundo Tajfel (1982), não pode ser tratado de forma puramente cognitiva. Este, ligar-se-á antes ao já referido conceito de *representações sociais*, ou sistemas de crenças partilhadas, em que se baseiam e de que se alimentam, do ponto de vista do conteúdo, os estereótipos e os valores ligados às características que os compõem. Ou, como defende Vela, «*uma outra função das representações é a diferenciação social. Se a especificidade da situação de cada grupo social contribui para a especificidade das suas representações, a especificidade das representações contribui, por sua vez, para a diferenciação dos grupos e responde à sua procura de uma diferenciação positiva*» (1986:19). Neste sentido, a diferenciação positiva a alcançar nas relações inter-grupos integraria tanto as questões da categorização como as valorativas, sendo que estas últimas fornecem a base para decidir quais as características a escolher na estratégia para alcançar uma identidade social positiva.

Sintetizando, este trabalho, enquadrado no contexto geral da Teoria da Identidade Social, debruça-se sobre as modificações ao nível do auto-conceito que ocorrem nas crianças da Musgueira Sul aquando da sua transição para a escola Preparatória. Compreendendo o *auto-conceito* ambas as Identidades Pessoal e Social; a primeira é aqui entendida como dizendo respeito às pertenças categoriais dos indivíduos e estudada no contexto das relações inter-grupais a partir das representações dos grupos que as crianças fazem e da forma como neles se colocam. A segunda, dizendo respeito aos atributos de carácter mais pessoal com que os sujeitos se classificam, é abordada a partir dos níveis de auto-estima que as crianças apresentam.

2.1. Enquadramento teórico-metodológico

Para o estudo da Identidade Social foi escolhida a técnica das *Grelhas de Kelly*; esta, bem como o modelo teórico que lhe subjaz, parecem particularmente adequada ao objectivo, já que, para Kelly, o que caracteriza e distingue o Homem é a sua capacidade para construir teorias implícitas do mundo, as quais regulam o seu comportamento na medida em que delas derivam explicações e previsões dos acontecimentos. Ou seja, este autor considera que só é possível compreender o Homem se levarmos em conta a sua capacidade para representar o mundo, isto é, para dele construir modelos. E para Kelly estes modelos constituem sistemas organizados e hierarquizados de constructos e «*a construct is a way in which some things are interpreted as being alike and at the same time different from other things*» (Bannister and Mair, 1968). Os constructos são, portanto, sempre bipolares, precisamente porque resultam dos processos de comparação e categorização, que são igualmente os processos que se encontram na base da construção de uma identidade quer social, quer pessoal.

Assim, e no que toca especificamente à identidade social, a utilização das *Grelhas de Kelly* permite primeiramente o acesso aos sistemas individuais de constructos dos membros do grupo, e posteriormente às representações sociais partilhadas desses mesmos grupos. Isto porque, se o objectivo originalmente previsto por Kelly para a aplicação das *Grelhas* é a produção pelos sujeitos dos seus próprios constructos a partir dos estímulos que lhes são fornecidos, o autor considera igualmente, no seu corolário da comunalidade que, na medida em que uma pessoa utiliza uma construção de experiência semelhante à de outras, os processos psicológicos de ambas são também semelhantes (Bannister & Mair, 1968).

No entanto, a aplicação das *Grelhas* segundo o método originalmente previsto por Kelly (Método das Tríades), porque obriga as crianças a produzir os seus próprios constructos, é demorada e exigente, pois implica pedir-lhes que encontrem palavras para abstrações que, em alguns casos, nunca tinham verbalizado, obrigando-as a recortar as suas próprias experiências com conceitos, sendo conveniente, para lhes facilitar esta tarefa, que os estímulos sejam o mais evocativos possível (Ravenette, 1977).

Quanto à idade com que as crianças começam a responder adequadamente a esta técnica, os oito anos

parecem marcar a data em que começam a ter mais facilidade em lidar com material menos concreto (Salmon, 1976). Também a partir dos 7 anos parece já fazer sentido para as crianças a classificação dos elementos-estímulo num *continuum*, embora seja bom que não precisem de classificar mais de 8 elementos, para não complicar desnecessariamente a tarefa (Salmon, 1976).

As *Grelhas de Kelly* foram processadas através do programa de análise de correspondências AFC.FOR, no Vax 8700 do Centro de Informática do LNEC. Para o processamento multidimensional das matrizes derivadas das *Grelhas*, múltiplas técnicas têm sido propostas e utilizadas, com especial relevância para o sistema de análise factorial em componentes principais de P. Slater (1977), denominado GAP. A técnica de Slater visa projectar nos mesmos planos os vectores coluna (elementos a categorizar) e os vectores linha (constructos), mas em análises separadas. A AFC permite fazê-lo de imediato, desde que sejam respeitados os requisitos psicométricos impostos pelo modelo (Benzécri, 1976), pelo que se afigura ser esta uma via de processamento particularmente indicada, além de incluir pressupostos de não-metricidade que não violentam a natureza ordinal das escalas matriciais. A técnica de codificação e processamento das *Grelhas de Kelly* através da AFC foi a mesma já anteriormente utilizada em Soczka (1988).

O estudo foi efectuado com dois grupos de crianças — um deles sujeito a comparações sociais com grupos mais favorecidos (grupo da Escola Preparatória) e um outro grupo protegido dessas mesmas comparações (grupo da Escola Primária).

Desta forma, analisam-se e comparam-se as suas representações dos grupos sociais em causa e das relações entre eles, bem como o nível de auto-estima que cada um dos grupos escolares apresenta, partindo das seguintes hipóteses orientadoras:

1. as crianças da Escola Preparatória, por comparação com as da Primária, e porque se encontram num contexto onde é maior a saliência categorial dos grupos de origem, e onde são minoritárias, demonstram um favoritismo mais acentuado pelo seu próprio grupo social e uma maior discriminação face ao grupo socialmente mais favorecido com que mantêm os primeiros contactos.

2. também por comparação com o grupo da Primária, o da Preparatória apresenta uma auto-estima mais elevada.

3. METODOLOGIA

3.1. Critérios para o recorte da amostra

Os dois grupos da população do Bairro da Musgueira Sul sobre os quais o estudo incidiu foram definidos segundo os critérios seguintes:

G1 – Crianças da Escola Primária n.º 77 (situada no Bairro), com as seguintes características:

- Frequentarem a 4.ª Classe.
- Terem nascido entre 1976 e 1979 e apresentarem no máximo *uma repetência por fase*.
- Nunca terem frequentado outra escola.
- Nunca terem vivido noutra Bairro.
- Virem a concluir a 4.ª Classe no ano em curso.

G2 – Crianças da Musgueira Sul a frequentar a Escola Preparatória Gago Coutinho, de Alvalade, obedecendo aos seguintes critérios:

- Estarem matriculadas no 1.º ano da escola preparatória pela primeira vez.
- Terem nascido entre 1975 e 1978.

A amostra analisada incluía, assim, 44 crianças entre os 9 e os 14 anos, divididas em dois grupos correspondentes à sua frequência escolar, e apresentava-se equilibrada quanto ao sexo. Tendo cada grupo 22 sujeitos, a média de idades era para G1 de 10 anos e para G2 de 12 anos.

3.2. Instrumentos

3.2.1. Grelhas de Kelly

Como se referiu anteriormente, para o estudo da identidade social foi utilizada a técnica das Grelhas de Kelly. Eram os seguintes os elementos das Grelhas: Eu; Eu Ideal; Os Meus Amigos; Crianças de Quem Não Gosto; Crianças de Calvanas; Crianças da Musgueira Sul; Crianças da Musgueira Norte; Crianças de Alvalade.

Os elementos eram apresentados às crianças sob a forma de oito cartões, todos eles constituídos por figuras estilizadas de crianças de ambos os sexos, isto é, figuras não conotadas com um determinado grupo sócio-económico. Os quatro últimos elementos apresentavam também uma fotografia do respec-

tivo bairro. A aplicação foi feita pelo *método das tríades*, tendo os sujeitos produzido um máximo de onze e um mínimo de oito constructos, por eles classificados num gradiente colorido com 7 divisões.

3.2.2. Escala de Auto-Estima

A escala de auto-estima utilizada neste trabalho constitui uma adaptação da *Five-Scale Test of Self-Esteem for Children* (Pope *et al.*, 1988). Esta é composta por 60 itens divididos em 6 subescalas, sendo a sexta uma subescala de mentira. As outras cinco são as subescalas de auto-estima: global, social, familiar, corporal e académica. Desta escala foi muito recentemente feita uma tradução portuguesa para aplicação a uma amostra cujas características sócio-económicas são semelhantes às da nossa. Tendo-nos sido facultadas 106 escalas respondidas por essas crianças, foi-nos possível efectuar uma análise estatística e temática, de modo a certificar-nos da acuidade da sua tradução e da estabilidade das suas subescalas para a população a inquirir e, posteriormente, escolher os melhores itens para construção de nova escala que se tornasse menos morosa. Assim, após eliminação dos itens incorrectamente traduzidos, eliminação dos itens da subescala de mentira e dos itens que apresentavam fracas correlações dentro de cada subescala foi efectuada com os restantes 42 itens uma Análise em Componentes Principais (ACP) seguida de rotação varimax dos eixos. Utilizando a regra de Kaiser, foram extraídos 15 factores com valores próprios superiores à unidade, não tendo sido replicada a estrutura de subescalas independentes proposta pela autora (Pope *et al.*, 1988). Assim, seleccionaram-se os itens cujas saturações factoriais e organização estrutural ofereciam maior consistência interna. Estes 15 itens submeteram-se a nova ACP/Varimax. Nesta foram extraídos três factores responsáveis por 49.8% da variância do modelo:

a) o primeiro factor (responsável por 29.4% da variância), engloba oito itens, podendo ser interpretado como um factor de auto-estima *global*. Os oito itens incorporam itens das subescalas originais *corporal*, *global* e *familiar*. Trata-se, portanto, de um factor genérico.

b) o segundo (10.9%), reúne quatro itens unicamente referentes à auto-estima *académica* avaliando a auto-estima das crianças enquanto alunas.

c) o quarto (9.5%), é composto por três itens relativos à auto-estima *social*, avaliando a auto-estima da criança na relação com os seus pares.

Obtinha-se assim um total de quinze itens divididos em três sub-escalas: *Global*, *Académica* e *Social*. Depois de ordenados de forma aleatória, estes quinze itens vieram a constituir a escala de auto-estima utilizada neste trabalho.

4. RESULTADOS

4.1. Identidade social

A totalidade dos constructos produzidos pelas crianças foi submetida a uma análise de conteúdo, visando reuni-los num menor número de categorias. A primeira leitura dos constructos triados permitiu

imediatamente distinguir duas grandes categorias temáticas:

1. *Atributos Pessoais* (Personalidade e Comportamento dos sujeitos)
2. *Atributos Externos*
 - 2.1. Condição Económica
 - 2.2. Condição Habitacional

A primeira englobando todas as referências a características de personalidade das pessoas, observadas ou induzidas, e aos seus comportamentos. A segunda constituída por todas as referências às condições materiais da vivência das pessoas. Estas duas categorias temáticas foram posteriormente divididas em 18 subcategorias semânticas. Uma vez completada, a análise de conteúdo permitiu conhecer o peso de cada categoria e subcategoria no conjunto dos constructos produzidos pelos sujeitos, e o peso de cada uma das sub-categorias para cada grupo escolar.

QUADRO I

Número e percentagem de referentes independentes por subcategoria para a categoria temática Atributos Pessoais

| C A T E G O R I A S | PRIMÁRIA | | PREPARATÓRIA | | TOTAL | |
|---------------------------------|----------|----|--------------|----|-------|----|
| | n | % | n | % | n | % |
| 1.1. Brincadeira | 8 | 36 | 11 | 50 | 19 | 43 |
| 1.2. Apresentação | 4 | 18 | 7 | 31 | 11 | 25 |
| 1.3. Higiene | 8 | 36 | 8 | 36 | 16 | 36 |
| 1.4. Normas de conduta | 12 | 54 | 13 | 59 | 25 | 56 |
| 1.5. Característica das pessoas | 7 | 31 | 4 | 18 | 11 | 25 |
| 1.6. Felicidade/Infelicidade | 4 | 18 | 3 | 13 | 7 | 15 |
| 1.7. Comportamento escolar | 4 | 18 | 6 | 27 | 10 | 22 |
| 1.8. Relações funcionais | 7 | 31 | 11 | 50 | 18 | 40 |
| 1.9. Agressão física | 6 | 27 | 7 | 31 | 13 | 29 |

QUADRO II

Número e percentagem de referentes independentes para as subcategoria da categoria temática Atributos Externos

| C A T E G O R I A S | PRIMÁRIA | | PREPARATÓRIA | | TOTAL | |
|--------------------------------|----------|----|--------------|----|-------|----|
| | n | % | n | % | n | % |
| 2.1.1. Poder económico | 5 | 22 | 11 | 50 | 16 | 36 |
| 2.1.2. Condições de vida | 6 | 27 | 10 | 45 | 16 | 36 |
| 2.2.1. Materiais de construção | 5 | 22 | 8 | 36 | 13 | 29 |
| 2.2.2. Qualidade das casas | 17 | 77 | 14 | 63 | 31 | 70 |
| 2.2.3. Tipologia das casas | 4 | 18 | 4 | 18 | 8 | 18 |
| 2.2.4. Qualidade dos Bairros | 5 | 22 | 5 | 22 | 10 | 22 |
| 2.2.5. Ambiente físico | 7 | 31 | 10 | 45 | 17 | 38 |
| 2.2.6. Ambiente social | 2 | 9 | 7 | 31 | 9 | 20 |
| 2.2.7. Condições para brincar | 4 | 18 | 5 | 22 | 9 | 20 |

O Quadro I especifica o número de crianças (em cada escola e no total) que utilizou cada uma das subcategorias da categoria *Atributos Pessoais* (n) e a correspondente percentagem de referentes independentes por cada uma delas ($\% = n/22$ para as colunas das escolas, e $\% = n/44$ para a coluna do total). O Quadro II refere os dados correspondentes para a categoria temática *Atributos Externos*.

Obtidos os totais por escola e os totais absolutos que figuram nos quadros acima, tornou-se possível a especificação e comparação do número de constructos produzidos, triados e categorizados. Assim, para o grupo da Escola Primária obteve-se um total de 72% de constructos categorizados, e para o da Escola Preparatória esse total foi de 78%.

4.1.2. Análise Factorial das Correspondências

Por questões metodológicas, a análise factorial das correspondências foi efectuada com base na primeira classificação dos elementos segundo os constructos, isto é, a classificação que especifica se o elemento pertence ao pólo positivo ou negativo do constructo, a qual constitui a primeira classificação efectuada pelos sujeitos para cada constructo.

Assim, para cada categoria semântica obtida pela análise de conteúdo foi feita uma contagem dessas classificações para todos os constructos nela incluídos, sendo depois efectuadas Análises Factoriais das Correspondências com o conjunto de todas as categorias semânticas.

4.1.2.1. Escola Primária

Foram extraídos três factores responsáveis por 96.7% da inércia total, respondendo os dois primeiros por 92.4% da inércia. Nos Quadros III e IV figuram, respectivamente, as contribuições dos elementos para os factores e dos factores para os elementos.

Como sugere a análise do Quadro IV, a explicação fornecida pelo primeiro factor enquadra a quase totalidade dos elementos *Amigos*, *De quem não Gosto*, *Crianças da Musgueira Norte* e *Eu Ideal*, bem assim como cerca de metade do elemento *Eu*. Quanto às categorias, também o primeiro factor enquadra a quase totalidade delas, com excepção apenas das referentes a «brincadeira», «relações

QUADRO III

Contribuição dos elementos para os factores

| | FACTOR I | FACTOR II | FACTOR III |
|----|----------|-----------|------------|
| eu | 3.30 | 11.4 | 3.86 |
| am | 7.77 | 10.7 | 9.45 |
| in | 35.2 | 2.19 | 0.68 |
| cl | 1.12 | 15.1 | 51.3 |
| ms | 0.00 | 13.5 | 10.2 |
| mn | 32.1 | 2.05 | 4.13 |
| al | 3.89 | 44.9 | 11.0 |
| id | 16.6 | 0.13 | 9.33 |

| | FACTOR I | FACTOR II | FACTOR III |
|-----|----------|-----------|------------|
| bri | 1.72 | 9.77 | 0.61 |
| nbr | 2.90 | 17.2 | 1.03 |
| bvt | 0.80 | 0.06 | 1.56 |
| mvt | 2.26 | 0.16 | 4.58 |
| lim | 3.08 | 0.18 | 1.65 |
| por | 6.52 | 0.44 | 3.51 |
| bco | 4.84 | 0.03 | 0.00 |
| mco | 8.49 | 0.08 | 0.01 |
| bom | 1.88 | 2.64 | 0.46 |
| mau | 2.97 | 4.29 | 0.82 |
| ale | 0.68 | 0.81 | 6.01 |
| tri | 0.72 | 0.89 | 6.90 |
| ric | 1.83 | 4.84 | 1.17 |
| pob | 1.93 | 5.44 | 1.24 |
| bcv | 2.86 | 0.35 | 6.10 |
| mcv | 3.54 | 0.48 | 7.97 |
| bal | 1.21 | 0.72 | 0.52 |
| mal | 2.97 | 1.78 | 1.26 |
| aju | 3.05 | 4.57 | 0.29 |
| naj | 3.14 | 4.81 | 0.33 |
| bat | 1.62 | 1.43 | 0.06 |
| nba | 3.41 | 3.05 | 0.11 |
| nor | 1.59 | 0.51 | 1.76 |
| bar | 3.54 | 1.23 | 4.00 |
| boe | 6.61 | 5.13 | 1.40 |
| mas | 9.93 | 8.26 | 2.07 |
| pre | 0.99 | 1.58 | 12.2 |
| cas | 0.73 | 1.27 | 9.60 |
| bbb | 0.60 | 1.37 | 0.42 |
| bbm | 3.84 | 1.50 | 2.13 |
| bas | 0.90 | 0.11 | 1.80 |
| mam | 1.11 | 0.15 | 2.35 |
| bef | 3.09 | 0.52 | 7.28 |
| maf | 3.42 | 0.64 | 8.53 |
| bri | 0.41 | 4.33 | 0.09 |
| nbr | 0.83 | 9.40 | 0.17 |

QUADRO IV

Contribuição dos factores para os elementos

| | FACTOR I | FACTOR II | FACTOR III |
|----|----------|-----------|------------|
| eu | 52.2 | 31.8 | 3.13 |
| am | 73.0 | 17.7 | 4.55 |
| in | 97.0 | 1.06 | 0.10 |
| cl | 17.1 | 40.9 | 40.2 |
| ms | 0.00 | 60.7 | 13.4 |
| mn | 96.5 | 1.09 | 0.64 |
| al | 30.7 | 62.6 | 4.47 |
| id | 94.0 | 0.13 | 2.71 |

| | FACTOR I | FACTOR II | FACTOR III |
|-----|----------|-----------|------------|
| bri | 48.4 | 48.6 | 0.88 |
| nbr | 47.6 | 49.7 | 0.87 |
| bvt | 81.0 | 1.05 | 8.15 |
| mvt | 80.4 | 0.98 | 8.34 |
| lim | 94.1 | 0.98 | 2.59 |
| por | 93.5 | 1.11 | 2.59 |
| bco | 98.0 | 0.12 | 0.00 |
| mco | 98.1 | 0.16 | 0.01 |
| bom | 76.8 | 19.1 | 0.97 |
| mau | 75.8 | 19.3 | 1.07 |
| ale | 54.9 | 11.5 | 24.8 |
| tri | 52.8 | 11.4 | 25.9 |
| ric | 62.3 | 29.1 | 2.04 |
| pob | 61.1 | 30.4 | 2.02 |
| bcv | 87.0 | 1.88 | 9.51 |
| mcv | 86.2 | 2.07 | 9.95 |
| bal | 84.7 | 8.84 | 1.84 |
| mal | 85.0 | 8.96 | 1.85 |
| aju | 71.6 | 18.9 | 0.35 |
| naj | 70.4 | 19.1 | 0.39 |
| bat | 83.4 | 13.0 | 0.16 |
| nba | 83.8 | 13.2 | 0.14 |
| nor | 87.6 | 4.93 | 4.98 |
| bar | 86.8 | 5.32 | 5.02 |
| boe | 86.7 | 11.9 | 0.94 |
| mas | 86.0 | 12.6 | 0.92 |
| pre | 46.6 | 13.1 | 29.3 |
| cas | 45.1 | 13.9 | 30.5 |
| bbb | 48.1 | 19.4 | 1.74 |
| bbm | 91.0 | 6.26 | 2.59 |
| bas | 85.8 | 1.84 | 8.80 |
| mam | 85.0 | 2.03 | 9.24 |
| bef | 86.2 | 2.57 | 10.4 |
| maf | 85.4 | 2.82 | 10.9 |
| bri | 34.0 | 63.8 | 0.37 |
| nbr | 32.7 | 65.2 | 0.35 |

funcionais», «tipos de casas», «qualidade para brincar» e «alegria-tristeza», uma vez que estas, para além de estarem associadas ao primeiro factor, pesam igualmente de forma significativa no segundo. Em relação ao segundo factor, ele é responsável pelo enquadramento dos elementos *Crianças da Musgueira Sul*, *Crianças de Alvalade* e, embora de forma menos significativa, *Crianças de Calvanas*. Por sua vez, o terceiro factor está quase exclusivamente associado ao elemento *Crianças de Calvanas*; no entanto, porque é responsável por uma parte muito diminuta da inércia, ele não será considerado na análise que se segue.

Como se torna claro pela observação da Figura 1, que representa o plano factorial definido pelos dois primeiros eixos, o primeiro eixo é definido pela nítida oposição entre o *Eu Ideal*, os *Amigos* e, em menor grau, o *Eu*, face às *Crianças da Musgueira Norte* e *De Quem Não Gosto*.

Quanto às características de que surge esta oposição, e se nos detivermos só nas que se associam exclusivamente a este primeiro eixo, ao nível da categoria temática *Atributos Externos*, elas são as seguintes:

- O *Eu Ideal*, os *Amigos* e, embora menos, o *Eu*, vivem em casas normais e boas, e têm boas condições de vida, enquanto que as *Crianças da Musgueira Norte* e *De Quem Não Gosto* vivem em barracas e em casas más. Os primeiros têm ainda um bom ambiente físico e social, enquanto que o dos segundos é mau, e o bairro também.

Quanto à categoria temática *Atributos Pessoais*:

- O *Eu Ideal*, os *Amigos* e o *Eu* são bons alunos, pouco agressivos, bem vestidos, andam limpos, têm boas condições de vida, são bem comportados e bons. Já as *Crianças da Musgueira Norte* e *De Quem Não Gosto* são maus alunos, batem, andam mal vestidos e sujos, comportam-se mal e são maus.

Se nos detivermos agora nos constructos associados significativamente a ambos os eixos, isto é, associados tanto aos elementos já referidos como aos elementos *Crianças de Alvalade* e *Calvanas* e *Crianças da Musgueira Sul* — cuja oposição define o segundo eixo — encontramos os seguintes antagonismos no que se refere à categoria temática *Atributos Externos*:

• *Eu Ideal, Amigos, Eu e Crianças da Musgueira Sul* vivem em locais bons para brincar, enquanto que os locais de residência de todas as outras crianças são pouco apropriados para a brincadeira.

• O ideal é viver em prédios e ser rico, que é onde vivem e o que são as crianças de Alvalade e Calvanas, enquanto que as da Musgueira Sul, Musgueira Norte e aquelas de quem as crianças não gostam vivem em casas (não em prédios) e são pobres.

Quanto à classificação de *Atributos Pessoais*:

• O ideal é ser alegre e prestável aos outros, que é o que são os *Amigos*, o *Eu* e as *Crianças da Musgueira Sul*, enquanto que as *Crianças de Calvanas, Alvalade, Musgueira Norte e De Quem Não Gosto*, não só são tristes como não ajudam.

Em resumo:

1. Para as crianças da Escola Primária a representação do universo proposto estrutura-se em torno de dois eixos principais — um primeiro e mais importante opondo uma realidade conhecida da interacção diária a uma outra, que podemos supor igualmente conhecida da interacção, mas que é representada como oposta à primeira em características muito valorizadas. E um segundo, indicando que as *Crianças da Musgueira Sul*, muito embora partilhem como *Eu* e os *Amigos* certas características, são vistas como uma realidade independente, que por si só se opõe à das *Crianças de Alvalade e Calvanas*. Na base desta oposição encontra-se o facto de as *Crianças da Musgueira Sul* serem pobres, viverem em casas, em sítios bons para brincar e serem bons companheiros de brincadeira e prestáveis, ao passo que as de *Calvanas e Alvalade*, sendo ricas e morando nos cobiçados prédios, não são prestáveis, nem boas companheiras de brincadeiras e vivem em lugares onde se torna complicado brincar. Quase poderíamos dizer que o primeiro eixo fala mais das coisas como elas devem ou não devem ser, e o segundo reflecte as coisas como elas são, boas umas e más outras.

2. *Eu*, os *Amigos* e *Eu Ideal* assemelham-se, tanto em características pessoais como em características externas; e se em parte esta semelhança se deve à atribuição de pontuações nitidamente irrealistas ao *Eu* e *Amigos*, por outro lado também é responsável por ela o facto de as crianças encontrarem e referirem constructos que as valorizam de forma

realista. Estão neste caso as categorias referentes à qualidade das inter-relações — «não batem», «ajudam», «bem comportados» — e mesmo outras categorias como «limpos», «vivendo em casas que não são barracas» e com «bom ambiente social e físico» (na qual são, por exemplo, valorizados aspectos como a mata da Quinta das Conchas, que confina com o Bairro).

3. Assim, portanto, tudo o que de bom caracteriza o *Eu Ideal*, o *Eu* e os *Amigos* é também o que desvaloriza intensamente as *Crianças da Musgueira Norte* e *De Quem Não Gosto*, num processo de amplificação da diferença, que para Tajfel se encontra na base da própria construção de estereótipos intergrupais.

4.1.2.2. Escola Preparatória

Foram extraídos três factores responsáveis por 96.8% da inércia total, dos quais os dois primeiros respondem por 92.8%. Nos Quadros V e VI figuram, respectivamente, as contribuições dos elementos para os factores e dos factores para os elementos.

Como se depreende da análise dos Quadros V e VI, o primeiro factor praticamente esgota a explicação dos elementos *Eu Ideal, Crianças da Musgueira Norte e De Quem Não Gosto* e enquadra grande parte da explicação dos elementos *Eu* e *Amigos*. Quanto às categorias, o primeiro factor contribui com exclusividade praticamente para todas elas; apenas constituem excepção as seguintes: «brincadeira», «características das pessoas», «qualidade das casas», «tipos de casas» e «qualidade dos bairros», que encontramos a pesar significativamente também na definição do segundo factor. Uma vez mais, o terceiro factor — por ser responsável por uma parte muito pouco significativa da inércia e não acrescentar informação substantiva ao modelo — não será considerado na análise que se segue.

Como a Figura 2 torna evidente, a estrutura de representação das crianças da Escola Preparatória é muito semelhante, no seu conjunto, à das crianças da Escola Primária, com um primeiro eixo em que a oposição se faz também entre o *Eu Ideal*, os *Amigos* e o *Eu* e as *Crianças da Musgueira Norte* e *De Quem Não Gosto*, e um segundo que é igualmente definido pelo antagonismo *Crianças*

QUADRO V

Contribuição dos elementos para os factores

| | FACTOR I | FACTOR II | FACTOR III |
|----|----------|-----------|------------|
| eu | 5.47 | 13.9 | 0.36 |
| am | 4.46 | 7.87 | 0.32 |
| in | 26.8 | 11.3 | 3.78 |
| cl | 0.44 | 3.30 | 29.0 |
| ms | 0.64 | 10.3 | 10.5 |
| mn | 43.4 | 7.30 | 17.4 |
| al | 4.12 | 45.7 | 2.33 |
| id | 14.6 | 0.26 | 36.3 |

QUADRO VI

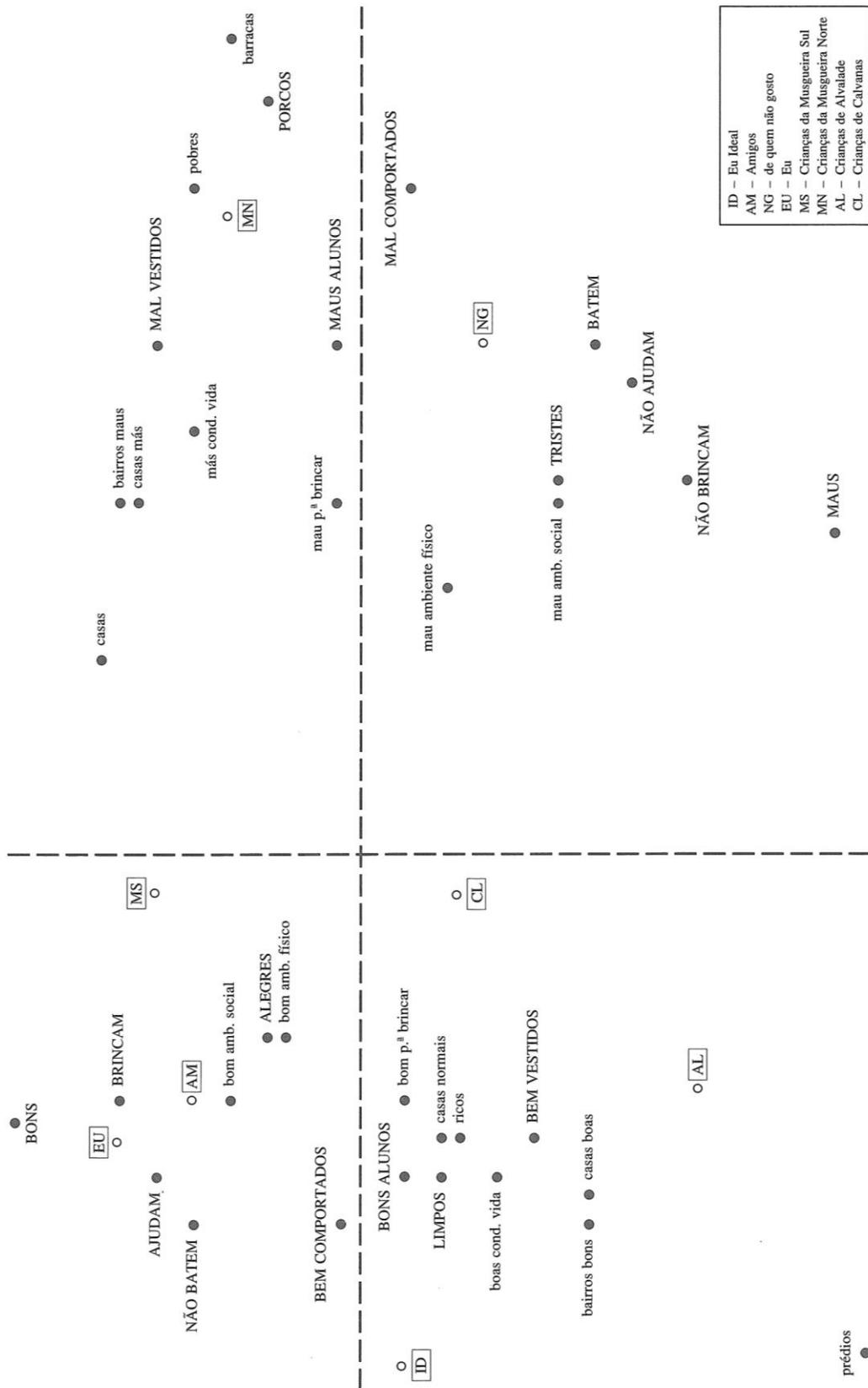
Contribuição dos factores para os elementos

| | FACTOR I | FACTOR II | FACTOR III |
|----|----------|-----------|------------|
| eu | 69.4 | 22.6 | 0.22 |
| am | 68.3 | 15.4 | 0.24 |
| in | 93.1 | 5.04 | 0.65 |
| cl | 15.6 | 15.2 | 51.3 |
| ms | 19.8 | 41.0 | 16.1 |
| mn | 95.7 | 2.06 | 1.89 |
| al | 40.1 | 56.9 | 1.12 |
| id | 87.6 | 0.20 | 10.7 |

| | FACTOR I | FACTOR II | FACTOR III |
|-----|----------|-----------|------------|
| bri | 1.76 | 5.53 | 0.16 |
| nbr | 3.51 | 11.1 | 0.32 |
| bvt | 1.43 | 1.24 | 0.53 |
| mvt | 3.27 | 2.86 | 1.22 |
| lim | 2.25 | 0.15 | 2.24 |
| por | 6.76 | 0.45 | 6.73 |
| bco | 4.12 | 0.20 | 0.03 |
| mco | 9.69 | 0.46 | 0.06 |
| bom | 0.55 | 5.34 | 1.31 |
| mau | 0.91 | 8.91 | 2.19 |
| ale | 0.34 | 0.38 | 0.00 |
| tri | 0.83 | 0.93 | 0.00 |
| ric | 2.65 | 0.59 | 1.92 |
| pob | 7.48 | 1.68 | 5.42 |
| bcv | 2.48 | 1.16 | 1.33 |
| mcv | 4.13 | 1.94 | 2.22 |
| bal | 1.45 | 0.05 | 0.41 |
| mal | 3.20 | 0.10 | 0.91 |
| aju | 3.00 | 4.06 | 0.02 |
| naj | 5.52 | 7.47 | 0.04 |
| bat | 2.12 | 1.87 | 0.22 |
| nba | 4.14 | 3.63 | 0.42 |
| nor | 1.92 | 0.19 | 0.69 |
| bar | 6.87 | 0.67 | 12.7 |
| boe | 3.12 | 5.59 | 1.49 |
| mas | 4.32 | 7.73 | 2.05 |
| pre | 1.13 | 10.2 | 19.8 |
| cas | 0.52 | 4.63 | 8.98 |
| bbb | 1.25 | 2.46 | 0.27 |
| bbm | 1.69 | 3.33 | 0.37 |
| bas | 0.98 | 1.25 | 0.51 |
| mam | 1.91 | 2.43 | 0.99 |
| bef | 1.12 | 0.54 | 8.09 |
| maf | 1.67 | 0.80 | 12.1 |
| bri | 0.67 | 0.05 | 0.47 |
| nbr | 1.25 | 0.10 | 0.87 |

| | FACTOR I | FACTOR II | FACTOR III |
|-----|----------|-----------|------------|
| bri | 66.6 | 26.9 | 0.30 |
| nbr | 66.6 | 26.9 | 0.30 |
| bvt | 86.6 | 9.67 | 1.59 |
| mvt | 86.6 | 9.67 | 1.59 |
| lim | 93.4 | 0.79 | 4.59 |
| por | 93.4 | 0.79 | 4.59 |
| bco | 97.2 | 0.60 | 0.03 |
| mco | 97.2 | 0.60 | 0.03 |
| bom | 41.2 | 51.7 | 4.90 |
| mau | 41.2 | 51.7 | 4.90 |
| ale | 72.0 | 10.3 | 0.00 |
| tri | 72.0 | 10.3 | 0.00 |
| ric | 93.9 | 2.70 | 3.35 |
| pob | 93.9 | 2.70 | 3.35 |
| bcv | 85.5 | 5.14 | 2.27 |
| mcv | 85.5 | 5.14 | 2.27 |
| bal | 93.9 | 0.37 | 1.31 |
| mal | 93.9 | 0.37 | 1.31 |
| aju | 82.9 | 14.4 | 0.03 |
| naj | 82.9 | 14.4 | 0.03 |
| bat | 88.2 | 9.92 | 0.44 |
| nba | 88.2 | 9.92 | 0.44 |
| nor | 88.8 | 1.10 | 8.13 |
| bar | 88.8 | 1.10 | 8.13 |
| boe | 79.2 | 18.2 | 1.86 |
| mas | 79.2 | 18.2 | 1.86 |
| pre | 31.9 | 36.7 | 27.4 |
| cas | 31.9 | 36.7 | 27.4 |
| bbb | 76.0 | 19.2 | 0.82 |
| bbm | 76.0 | 19.2 | 0.82 |
| bas | 78.7 | 12.8 | 2.02 |
| mam | 78.7 | 12.8 | 2.02 |
| bef | 64.8 | 3.98 | 23.2 |
| maf | 64.8 | 3.98 | 23.2 |
| bri | 91.8 | 0.93 | 3.15 |
| nbr | 91.8 | 0.93 | 3.15 |

FIGURA 2



da Musgueira Sul versus Crianças de Alvalade e Calvanas.

Quanto às características que se encontram na base das oposições do primeiro eixo, e levando em consideração só as que se esgotam no primeiro factor, vejamos primeiro as referentes à categoria temática *Atributos Externos*:

• *Eu Ideal, Eu e Amigos* têm um ambiente social e físico positivo, boas condições de vida, moram em sítios bons para brincar e onde há casas normais e boas; por sua vez as *Crianças da Musgueira Norte e De Quem Não Gosto*, sendo pobres, moram em barracas e casas más, em sítios maus para brincar e onde são negativos o ambiente social e físico e as condições de vida.

Para a categoria temática *Atributos Pessoais*:

• *Eu Ideal, Amigos e Eu* não batem, ajudam, são alegres, bem comportados, bons alunos, limpos, bem vestidos, enquanto que são precisamente as características opostas as utilizadas para classificar as *Crianças da Musgueira Norte e De Quem Não Gosto*.

No que se refere, agora, ao segundo eixo, a modificação em relação à representação das crianças da Escola Primária é basicamente a deslocação das *Crianças da Musgueira Sul* — que na Primária não pesavam de todo na definição do primeiro eixo (cfr. Quadro IV), e que agora encontram uma parte da sua explicação (19%) enquadrada pelo primeiro factor.

Quanto às características associadas tanto ao primeiro quanto ao segundo eixo, elas indicam que as *Crianças da Musgueira Sul*, embora morem em casas — tal como as da *Musgueira Norte e De Quem Não Gosto* — são boas e bons companheiros de brincadeira.

Indicam ainda que as *Crianças de Alvalade*, morando em prédios (a habitação ideal) são, porém, más (isto é, egoístas, antipáticas, etc.) e pouco apreciadas como companheiras de brincadeira.

Ou seja, e como conclusões genéricas, podemos dizer que:

1. A estrutura das representações dos dois grupos é muito semelhante, com dois factores principais; o primeiro mais ligado à representação dos elementos com os quais é mais intensa a interacção e no qual parece jogar-se mais decisivamente a identidade

social destas crianças; o segundo relacionado com aqueles sobre as quais o conhecimento assenta mais na observação, mas,

2. *Em relação às crianças da Primária, as da Preparatória são mais severas na apreciação das de Alvalade e representam as da Musgueira Sul como mais semelhantes a si próprias e aos amigos.*

4.1.2. *Análise dos Índices de Distância e das Pontuações dos Elementos*

Como forma de conhecer a significância estatística das diferenças reveladas pela AFC entre os grupos da Primária e Preparatória na representação das crianças do seu grupo social de origem (*Musgueira Sul*), construíram-se os índices das distâncias simples entre os elementos envolvidos nesta alteração (*Eu, Amigos e Crianças da Musgueira Sul*). Para além disso, este procedimento permitiria analisar as diferenças entre os grupos também do ponto de vista das pontuações obtidas na escala de 1 a 7, complementando assim a informação obtida com as AFCs, uma vez que estas, por razões metodológicas, foram efectuadas com base apenas nas valências positivas ou negativas atribuídas aos elementos. Estes índices são, portanto, o resultado da diferença, constructo a constructo, das pontuações obtidas por um elemento e pelo outro. As pontuações simples de cada um destes três elementos foram também analisadas; recorreu-se ao teste não paramétrico de Mann-Whitney para testar as diferenças entre os grupos G1 e G2.

Os elementos e índices calculados figuram no Quadro VII. Em primeiro lugar são apresentadas as diferenças respeitantes à pontuação simples dos elementos e em segundo as diferenças entre eles. O Quadro indica igualmente o nível de significância das diferenças entre grupos.

Analisando os resultados, verificamos o seguinte:

– As *Crianças da Musgueira Sul* obtêm, por parte das crianças da Preparatória, uma pontuação mais elevada do que a que lhes é atribuída pelo grupo da Escola Primária, vindo assim estes resultados confirmar que as crianças do seu próprio bairro são vistas de forma mais favorável pelo grupo da Preparatória.

– O grupo de crianças da Escola Primária, face ao da Preparatória, considera as *Crianças da Musgueira Sul* mais diferentes do *Eu* e dos *Amigos*. Ou

QUADRO VII

Diferenças entre os dois grupos na pontuação dos elementos e na distância entre eles

| | | DIFERENÇAS | p |
|------------|--------------------------------|-----------------------|------|
| PONTUAÇÕES | Eu | | n.s. |
| | Amigos | | n.s. |
| | Cr. Musgueira Sul | maior na Preparatória | .03 |
| DISTÂNCIAS | Dist. Eu-Amigos | maior na Primária | .05 |
| | Dist. Eu-Cr. Cr. Musgueira Sul | maior na Primária | .02 |
| | Dist. Amigos-Cr. Musgueira Sul | maior na Primária | .001 |

seja, o grupo da Preparatória avalia as crianças do seu bairro como mais semelhantes a si e aos amigos, uma vez que a avaliação do eu e dos amigos não apresenta diferenças entre os dois grupos. Por outro lado, também a distância entre Eu e os Amigos diminui, apontando também para uma maior homogeneidade na representação do Nós (eu, os meus amigos e as crianças do meu bairro) do grupo de crianças da escola Preparatória.

Assim, estes resultados vão precisamente no mesmo sentido dos salientados pela AFC, confirmando a aproximação ao grupo de origem, ou diminuição da distância a este, que surge no grupo da Escola Preparatória.

4.1.4. Comparação das Pontuações dos Elementos Segundo as Categorias Atributos Pessoais e Atributos Externos

Com o objectivo de completar a análise dos estereótipos mantidos pelas crianças em relação aos elementos sobre que foram interrogadas, compreendendo como os situavam face às duas grandes categorias temáticas consideradas na Análise de Conteúdo, efectuou-se ainda uma análise comparativa das distâncias de cada elemento ao *Eu Ideal* segundo as duas categorias *Atributos Externos* e *Atributos Pessoais*, por grupo. A comparação do estatuto de cada grupo social em cada uma destas duas categorias permitiria assim obter mais informação sobre as estratégias de diferenciação corporizadas nos estereótipos. Permitiria ainda confirmar as indicações obtidas pela AFC de que na aproximação ao Ideal do Eu e dos Amigos pesariam muito mais os atributos comportamentais e de personalidade, do que os habitacionais e económicos, e de

que para a positividade da representação das crianças de Alvalade seriam mais importantes as características económicas e habitacionais destas do que os seus atributos pessoais. Testou-se a significância das diferenças entre cada categoria através do teste de Mann-Whitney. As médias dessas diferenças estão representadas nas Figuras 3 e 4.

Como indica a sua análise, tanto as crianças da Escola Primária como as da escola Preparatória consideram que os Atributos Pessoais dos elementos *Eu, Amigos e Crianças da Musgueira Sul* se aproximam mais do Ideal do que os seus Atributos Externos ($p < 0,001$, $p < 0,001$ e $p < 0,01$, respectivamente, para a Primária e $p < 0,001$, $p < 0,01$ e $p < 0,05$, respectivamente, para a Preparatória). Também por ambos os grupos, as Crianças de Alvalade são consideradas mais distantes do Ideal devido aos seus atributos Pessoais do que aos seus Atributos Externos ($p < 0,001$ para a Primária e $p < 0,001$ para a Preparatória).

Quanto aos restantes elementos, para o grupo da Escola Primária, as Crianças da Musgueira Norte estão mais próximas do Ideal no respeitante a Atributos Pessoais do que no que toca a Atributos Externos ($p < 0,05$), embora ambos se encontrem muito afastados daquelas características que este grupo considera como apanágio do Eu Ideal; para o grupo da Preparatória, porém, ambos os conjuntos de atributos são igualmente maus. As Crianças de Calvanas, por sua vez, encontram os seus Atributos Externos mais valorizados que os Pessoais ($p < 0,05$) pelo grupo da Primária, embora o grupo da Preparatória as não diferencie nessas categorias. Finalmente, os Atributos Pessoais e Externos das Crianças de Quem Não Gosto são considerados pelo grupo da Primária com igualmente maus, enquanto que o grupo da Preparatória, pelo contrário, considera que elas se

afastam mais do Ideal no que respeita a Atributos Pessoais ($p < 0,01$).

Como já foi referido, as Figuras 3 e 4 representam essas diferenças. As figuras foram construídas com base nas médias das distâncias ao Ideal dos elementos, segundo as categorias.

FIGURA 3

Diferenças entre os elementos segundo as categorias Atributos Pessoais e Atributos Externos

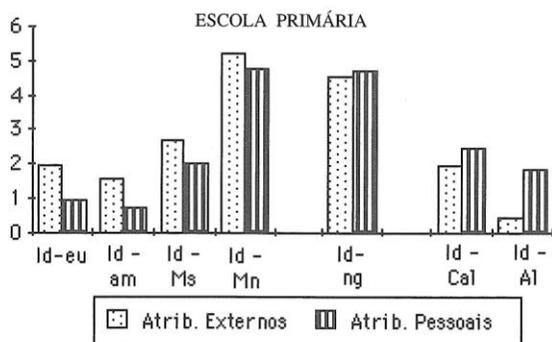
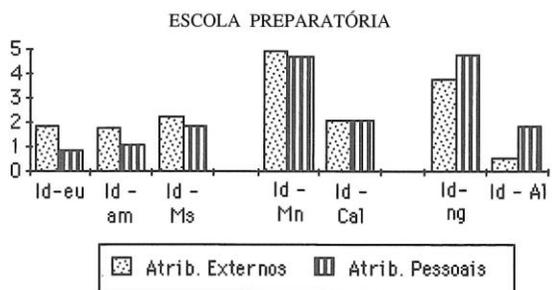


FIGURA 4

Diferenças entre os elementos segundo as categorias Atributos Pessoais e Atributos Externos



Posteriormente, como forma de comparar os dois grupos face a estas distinções entre categorias, a fim de analisar as suas modificações relativas, aplicou-se o mesmo teste de Mann-Whitney às diferenças entre grupos por categoria, em relação à distância de cada elemento ao Ideal.

Na avaliação de *Atributos Pessoais* só uma diferença surge — o grupo da Escola Preparatória considera os das Crianças de Quem Não Gosto ainda mais distantes do Ideal do que o grupo da Primária ($p < 0,05$), extremado assim a sua posição face às características comportamentais e de personalidade destas.

Na avaliação de *Atributos Externos* o grupo da Preparatória considera os das Crianças da Musgueira Sul como estando mais próximos do Ideal do que o grupo da Primária ($p < 0,05$), no mesmo sentido da maior semelhança percebida com o grupo de origem que caracteriza o grupo da Escola Preparatória.

4.2. Auto-estima

Os resultados da escala de auto-estima foram analisados sub-escala a sub-escala e na globalidade (*total*), testando-se a diferença entre grupos por intermédio do t de Student. Os resultados estão especificados no Quadro VIII:

QUADRO VIII

Diferenças entre os grupos na escala de auto-estima

| | PRIMÁRIA | | PRIMÁRIA | | p |
|-----------|----------|------|----------|------|------|
| | x | ó | x | ó | |
| Global | 1.57 | .196 | 1.46 | .251 | .131 |
| Académica | 1.47 | .353 | 1.21 | .330 | .017 |
| Social | 1.40 | .398 | 1.39 | .420 | .903 |
| TOTAL | 1.51 | .195 | 1.38 | .215 | .044 |

Quando se procede a uma análise por sub-escalas, na comparação dos dois grupos as crianças da escola primária apresentam uma *auto-estima académica* significativamente mais elevada do que a das crianças da Escola Preparatória. No entanto, no que respeita à *auto-estima global* e à *auto-estima social*, elas não diferem para os dois grupos escolares.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Teve este estudo por objectivo a análise de um momento particular da vida das crianças da Musgueira Sul, que é o momento em que iniciam a frequência da Escola Preparatória, sendo esta um contexto de grande saliência categorial e onde alguns grupos de comparação são novos para as crianças. A análise debruçou-se, por um lado, sobre as representações dos grupos sociais em questão que fazem as crianças das Escolas Primária e Preparatória, pro-

curando, portanto, aceder às estruturas de conhecimento — ou estereótipos — que sintetizam o que elas conhecem sobre aqueles. Ligada a esta questão, estudámos a identidade social de ambos os grupos. Por outro lado, procurámos também alguns índices de alterações a nível da sua identidade pessoal.

Iniciando a discussão dos resultados com uma síntese dos estereótipos, verificámos que:

1. Tanto as crianças da Escola Primária como as da Escola Preparatória representam o Eu e os Amigos como semelhantes ao Eu Ideal. No entanto, no conjunto dos constructos por elas produzidos, esta aproximação ao ideal de si próprias e daqueles de quem gostam deve-se às características comportamentais e de personalidade das pessoas, mais do que aos seus Atributos Externos, pois que ambos os grupos consideram as características pessoais destes elementos superiores às externas.

Desta forma, o que valorizam em si enquanto pessoas é serem bons alunos, prestáveis, simpáticos, limpos, cuidadosos no vestir, bons companheiros de brincadeira, pouco agressivos e bem comportados. E, no que diz respeito às suas características externas, consideram boas as suas condições de vida e positivos o ambiente físico e social do bairro e o facto de viverem em casas e não em barracas.

2. Para o grupo da Escola Preparatória, este estereótipo que englobava os amigos e o próprio vai alargar-se às crianças da Musgueira Sul — estas passam a partilhar a maioria das características do Eu e dos Amigos, o que não acontece na representação do grupo da Primária.

Assim, embora ambos os grupos considerem também estas crianças mais próximas do Ideal em termos de atributos pessoais do que em relação aos externos, o estereótipo que delas fazem modifica-se na Escola Preparatória; para as crianças da Preparatória a valorização dos seus companheiros de bairro é mais acentuada.

3. Em oposição a estas características positivas encontramos aquelas que compõem o estereótipo das crianças do bairro vizinho da Musgueira Norte, e que são precisamente os pólos negativos das mesmas categorias. Os seus vizinhos do lado norte são percebidos por ambos os grupos como sujeitos, mal educados, pobres, agressivos, maus companheiros de brincadeira, e vivendo em maus bairros e em barracas. Porém, se as crianças da Escola Primária

consideram os seus atributos externos mais afastados do ideal do que os pessoais, as da Preparatória não fazem esta distinção, considerando apenas ambos os conjuntos de atributos igualmente afastados do que seria de desejar, e percebendo estas crianças como aquelas cujas características mais se afastam, em termos absolutos, do Ideal.

4. Para além desta realidade polarizada essencialmente por características determinantes para a interacção, e protagonizada pelos elementos Eu, Amigos, Crianças da Musgueira Sul *versus* Crianças da Musgueira Norte e De Quem Não Gosto, encontramos — também como comum aos dois grupos — uma outra oposição.

Nesta, as crianças de Alvalade desempenham um papel fundamental. Ambos os grupos as representam dando grande ênfase aos seus atributos externos — consideram estes muito melhores do que as características pessoais das crianças. E o que se destaca particularmente naqueles é o facto de viverem em *prédios*, com tudo o que se lhe associa, como a riqueza. No entanto, na representação dos dois grupos uma diferença surge — o da Preparatória julga estas crianças com mais severidade que o da Primária, considerando-as, como fica explícito na AFC da preparatória, «más», ou «antipáticas», tal como as Crianças de Quem Não Gosto e as da Musgueira Norte.

5. Quanto às crianças de Calvanas, o grupo da Primária considera os seus atributos externos mais próximos do ideal do que os pessoais, mas as crianças da Preparatória já não fazem esta distinção.

6. Quanto às *Crianças de Quem Não Gosto*, os estereótipos que delas fazem os dois grupos também diferem.

Para as crianças da Escola Primária, estes elementos partilham de todas as características das crianças da Musgueira Norte, sendo, como estas, caracterizadas por Atributos Externos avaliados tão negativamente como as suas características pessoais o são. As crianças da Escola Preparatória, porém, consideram os seus Atributos Pessoais ainda mais afastados do ideal do que os Atributos Externos, e são mesmo mais severas na avaliação daqueles do que as da primária.

Em resumo, as diferenças encontradas entre os dois grupos ao nível dos estereótipos permitem-nos concluir que, face ao grupo da Primária, as crianças

do grupo da escola Preparatória avaliam mais positivamente as crianças do seu próprio grupo social de origem e mais negativamente as do grupo sócio-economicamente mais favorecido (Alvalade). No entanto, o movimento de aproximação ao próprio grupo é mais nítido do que o de afastamento face ao grupo mais favorecido sócio-economicamente, e que era menos conhecido na Primária do que o é na Preparatória.

Partindo agora da análise dos estereótipos encontrados, passemos a abordar as questões referentes ao *auto-conceito* para que ela aponta:

1. Identidade Social

Considerando que a Identidade Social diz respeito aos grupos a que pertencemos e que, simultaneamente, estas mesmas pertenças implicam determinadas exclusões — pois que pertencer a um grupo é ao mesmo tempo *ser* de uma forma específica e *ser diferente* de outro ou outros grupos —, podemos dizer que para as crianças da Musgueira Sul o grupo de exclusão que funciona como *pivot* da sua identidade social é o da Musgueira Norte. No conjunto de possibilidades de comparação social que as suas circunstâncias lhes proporcionam, e mesmo quando estas variam, para estas crianças os habitantes do bairro vizinho nunca perdem o papel de contraponto comparativo. Sendo a informação sempre uma diferença (Bateson, 1984), para estas crianças a informação sobre si próprias depende sempre das diferenças encontradas na comparação com as da Musgueira Norte. Ou, melhor ainda, a informação contida nos estereótipos mantidos sobre si próprias está relacionada com a constante *amplificação dessas diferenças* em dimensões que o tempo terá estabelecido como importantes nas representações sociais da comunidade da Musgueira Sul.

Desta forma, estes resultados parecem também vir no sentido de uma das ideias base da Teoria da Identidade Social, que é a da necessidade de ampliar a diferença entre grupos se fazer particularmente sentir face aos grupos mais semelhantes e facilmente confundíveis com o próprio. Tanto mais que a história dos dois bairros é ilustrativa neste aspecto: aqueles que são hoje os Bairros da Musgueira Sul e Musgueira Norte começaram por ser um único território, conhecido como a Musgueira, e as populações de ambos, socio-economicamente semelhantes, estabeleceram-se no local pelas mesmas razões e sensivelmente ao mesmo tempo (Soczka *et al.*,

1988). No entanto, e embora na representação da maioria dos habitantes da cidade continuem a ser as «Pessoas da Musgueira», na verdade as duas comunidades não só mantêm poucos contactos entre si, como os resultados deste estudo indicam que a Musgueira Sul faz derivar uma parte importante da sua identidade social precisamente da ampliação das suas diferenças face à Norte. E falamos em *ampliação das diferenças* porque, na prática, os dois bairros não apresentam uma composição sócio-económica muito diferente, ainda que, de facto, na Musgueira Norte uma parte significativa dos alojamentos sejam barracas de auto-construção e na Musgueira Sul praticamente todas as casas tenham sido fornecidas pela Câmara. O que, sim, parece diferir muito significativamente, são as identidades de cada uma das duas comunidades.

Sintetizando, a saliência da Musgueira Norte como grupo de comparação e diferença parece ser tão marcada no contexto da Escola Primária, onde os contactos directos das crianças das duas comunidades são restritos, como no contexto da Preparatória, onde são diários, o que nos leva a concluir que esta demarcação face à Norte caracteriza o Bairro da Musgueira Sul como um todo, sendo uma forma de este perseguir e construir uma identidade social positiva.

Por outro lado, a grande diferença que surge entre os dois grupos diz respeito ao maior favoritismo expresso pelas crianças da Preparatória pelo grupo social de origem, e aqui temos que retomar uma análise comparativa de contextos.

Na Escola Primária, sendo escassos e intermitentes os contactos com outros grupos e estabilizada a sua identidade social ao nível do grupo de origem pela oposição à Musgueira Norte, as crianças têm menos presente a dimensão da sua pertença ao Bairro quando se trata de recortar «aqueles de quem gostam e que são como elas». Já para as crianças da Escola Preparatória, pela primeira vez a frequentar um contexto de saliência categorial no que respeita aos grupos de origem e onde se alteram as possibilidades comparativas por introdução de novos grupos, a pertença social à Musgueira Sul vai tornar-se presente de forma muito marcada. Ou, dito de outra forma, as suas auto-imagens respeitantes à condição de crianças do bairro vão ser aqui muito mais actualizadas do que no contexto da Escola Primária. E assim, o favoritismo expresso pelo grupo, sempre perseguindo a mesma estratégia de valorização, será

também mais marcado — o Nós integra agora não só eu e os meus amigos, mas também as crianças do meu bairro. Somos «Nós, da Musgueira Sul» por contraposição «aos da Norte», «aos de Alvalade», «aos indianos», etc. E é, assim, um Nós que se situa numa confluência de grupos de estatuto tanto superior como inferior.

Estes resultados confirmam, portanto, a nossa primeira hipótese de um favoritismo pelo próprio grupo e uma discriminação do grupo mais favorecido mais acentuados nas crianças da Escola Preparatória, ainda que seja mais nítido o favoritismo pelo grupo próprio do que a discriminação face às crianças de Alvalade, o que poderá dever-se ao facto de ser já tão significativa a discriminação e demarcação face às crianças da Musgueira Norte, que parecem inevitavelmente condenadas a formar o grupo alheio mais importante.

Continuando ainda a analisar as alterações ao nível do auto-conceito, passemos agora à discussão das modificações ao nível da *identidade pessoal*.

Os resultados das sub-escalas de auto-estima *global* e *social* mostram uma homogeneidade que indica que os dois grupos se sentem igualmente bem nas suas relações com os pares, a família e a imagem corporal. No entanto, uma medida respeitante a uma competência mais específica e em evidência no contexto escolar da Preparatória de forma muito diferente do da Primária, como já foi salientado, como é a auto-estima *académica*, indica já que o grupo da Primária se avalia mais positivamente do que o da Preparatória. Pensamos que estes resultados reflectem, assim, a fragilidade acrescida que marca as crianças neste período de transição, em que a avaliação, os professores e o ritmo das aulas se modificam, e se modifica — muito especialmente para estas crianças — o contexto comparativo. Na sua Escola Primária o sucesso é suficientemente raro para que elas se ressentam também da passagem a um outro onde ele é mais frequente e onde, portanto, as suas competências académicas são avaliadas de outra forma, com os consequentes reflexos no modo de elas próprias se auto-avaliarem.

Podemos, então, dizer que a segunda hipótese de partida deste trabalho se confirma parcialmente, uma vez que a auto-estima académica é mais elevada nas crianças da Escola Primária, ainda que o mesmo não aconteça com as outras dimensões medidas da auto-estima.

Retomando agora o problema como ele foi colocado no início deste trabalho, tratava-se de tentar compreender quais podiam ser para estas crianças os custos de se verem subitamente colocadas num contexto inteiramente novo e para o qual, forçosamente, não haviam tido oportunidade de desenvolver estratégias de resposta comportamentais e cognitivas adequadas. O que implica tentar compreender as dificuldades que se seguem a uma infância à qual não foram possibilitados contextos social e cognitivamente diversificadores, que ensinassem as crianças a descentrar-se, e a assumir papéis mais diversificados, condição fundamental para o desenvolvimento do Self, como aponta Mead. Ora, no caso das crianças deste estudo, protegidas até à entrada na Preparatória de comparações e interações com grupos diferentes e mais favorecidos, é natural que no contexto da nova escola — e face às dificuldades também novas aí experimentadas — adiram aos modelos já conhecidos e disponíveis no seu grupo social de origem. Marcam assim a diferença face aos outros grupos e modelos, dispondo, simultaneamente, da possibilidade de procurar uma valorização positiva e recorrer a um repertório de categorizações e comportamentos com que lidar com as exigências do novo contexto. O que, no entanto, não se pode dizer é que este fenómeno promova a aprendizagem de novas competências que, estas sim, sejam menos reprodutoras das características hoje mais marcantes do Bairro da Musgueira Sul, nomeadamente os seus fracos níveis de escolaridade e de rendimento.

Desta forma, o que a transição para a Preparatória — com o que ela implica de contacto com grupos socialmente mais favorecidos e com grupos igualmente desfavorecidos, mas também pouco conhecidos — parece reforçar é a adesão aos valores do grupo de origem, intensificando, assim, circularmente, a identidade local que o bairro da Musgueira Sul apresenta. Quando passam para a Escola Preparatória as crianças não só vivem mais intensamente a sua pertença ao Bairro, como continuam a discriminar intensamente os seus vizinhos do outro lado, ou seja, as crianças da Musgueira Norte.

Pelo que estes resultados implicam no que diz respeito à compreensão tanto da identidade social deste bairro, como das relações mantidas com os vizinhos, e ainda pelo que eles levantam de questões quanto às consequências escolares dessa mesma identidade social vivida tão intensamente, pensamos

que será importante replicar com o novo grupo de crianças que entretanto iniciaram a frequência da Escola Preparatória (e que correspondem, portanto, às crianças que neste trabalho frequentavam a Escola Primária) o mesmo desenho de investigação. Este *follow-up* poderá, assim, procurar a confirmação dos resultados que obtivemos no presente estudo, acrescentando embora ao desenho deste uma exploração das expectativas escolares e profissionais destas crianças, da relação destas com as expectativas dos pais, das sociabilidades nas turmas, com uma análise das modificações ou permanências das suas redes de amizade após um primeiro ano de frequência da Escola Preparatória. Por outro lado, poder-se-á ainda tentar replicar este mesmo desenho mais abrangente no contexto escolar da Escola Secundária do Lumiar, à Musgueira Norte, com as poucas crianças da Musgueira Sul que — frequentando a Escola Secundária — aí se encontram.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, L. (1989) — «Factores Psicossociológicos da discriminação da mulher no trabalho», ISCTE.
- BANDURA, A. (1981) — «Self-referent Thought: a Developmental Analysis of Self-efficacy», in John Flavell and Lee Ross (Eds), *Social Cognitive Development: Frontiers and Possible Futures*, Cambridge University Press, Cambridge
- BANNISTER, D. e MAIR, R. (1968) — *The Evaluation of Personal Constructs*, Academic Press, London.
- BATESON, G. (1984) — *La Nature et la Pensée*, Éditions du Seuil, Paris.
- BENZÉCRI, J.P. (1976) — *L'Analyse des Données*, Dunod, Paris.
- GERGEN, K. (1971) — *The Concept of Self*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- HARRÉ, R. (1979) — *Social Being*, Basil Blackwell, Oxford.
- HARTER, S. (1983) — «Developmental Perspectives on the Self-System», in *Handbook of Child Psychology*, Paul Mussen (Ed), Vol IV, John Wiley and Sons, New York.
- MACHADO, P. et al. (1990) — *Ecologia Social da Musgueira 3 — Análise sociológica e da evolução sociodemográfica e habitacional na Musgueira Sul*, LNEC (no prelo), Lisboa.
- MARKUS, H. e WURF, E. (1987) — «The Dynamic Self-Concept: a social Psychological Perspective», in *Annual Review of Psychology*, pg. 299-337.
- MINUCHIN, P. e SHAPIRO, E. (1983) — «The School as a Context for Social Development», in *Handbook of Child Psychology*, in Paul Mussen (Ed), Vol IV, John Wiley and Sons, New York.
- MOSCOVICI, S. (1988) — «Notes Towards a Description of Social Representations», *European Journal of Social Psychology*, 3: 211-250.
- MUMMENDEY, A. e SCHREIBER, H.J. (1984) — «Different Just Means Better: Some Obvious and Some Hidden Pathways to In-group Favoritism», *British Journal of Social Psychology*, 23:363-368.
- MUMMENDEY, A. e SIMON, B. (1989) — «Better or Different? III: The Impact of Importance of Comparison Dimension and Relative In-group Size upon Intergroup Discrimination», *British Journal of Social Psychology*, 28:1-16.
- POPE, A. et al. (1988) — *Self-esteem Enhancement with Children and Adolescents*, Pergamon Press, New York.
- RAVANETTE, A. T. (1977) — «Personal Construct Theory: an Approach to the Psychological Investigation of Children and Young People», in D. Bannister (Ed), *New Perspectives in Personal Construct Theory*, Academic Press, London.
- SALMON, P. (1976) — «Grid Measures with Child Subjects», in P. Slater (Ed) *Explorations of Intrapersonal Space*, John Wiley and Sons, London.
- SHERIFF, M. (1966) — *In Common Predicament: Social Psychology of Intergroup Conflict and Cooperation*, Houghton Mifflin, Boston.
- SLATER, P. (1977) — *Dimensions of Interpersonal Space*, Wiley and Sons, London.
- SOCZKA, L. et al. (1985) — *Ecologia Social da Musgueira 1 — análise sociodemográfica e das condições ambientais*, LNEC, ITI 53, Lisboa.
- SOCZKA, L. (1986) — *A perspectiva Ecológica em Psicologia — contribuição para o estudo de um bairro de lata*, LNEC, Lisboa.
- SOCZKA, L. et al. (1987) — *Ecologia Social da Musgueira 2: Metodologia de Construção de um Questionário de Aplicação em Larga Escala para o Estudo das Redes Sociais, Dinâmica Familiar e Espaços e Tempos de Acção na Musgueira Sul*, LNEC, ITI 73, Lisboa.
- SOCZKA, L. (1988) — *Representações Sociais, Relações Intergrupos e Identidades Profissionais dos Psicólogos*, LNEC, ITI 78, Lisboa.

SOCZKA, L. e MACHADO, P. (1990) — *Os Trajectos Escolares das Crianças de um Bairro Degradado de Lisboa — contributos para uma leitura sócio-ecológica das respostas escolares na Musgueira Sul*, LNEC, Lisboa.

TAJFEL, H. (1978) — «Interindividual Behaviour and Intergroup Behaviour», in *Differentiation Between Social Groups — studies in the social psychology of intergroup relations*, Henry Tajfel (Ed), Academic Press, London.

TAJFEL, H. (1982) — «Social Psychology of Intergroup Relations», in *Annual Review of Psychology*, Vol. 3, Mark Rosenzweig & Lyman Porter, Ed., Annual Reviews Inc., Palo Alto, California.

TURNER, J. (1982) — «Towards a Cognitive Redefinition of the Social Group», in Tajfel, H. (Ed) *Social Identity and Intergroup Relations*, Cambridge University Press, London.

VALA, J. (1984) — «Sobre as Representações Sociais — para uma Epistemologia do Senso Comum», *CADERNOS de Ciências Sociais*, 4:5-30.

RESUMO

Os autores apresentam brevemente o Bairro da Musgueira Sul, nomeadamente no que diz respeito à condição educacional das suas crianças. De seguida expõem um trabalho que visa analisar o impacto da transição de escolas (da Primária para a Preparatória) sobre a Identidade Pessoal e Social destas crianças e os estereótipos que elas mantêm sobre os grupos sociais envolvidos. Os resultados são discutidos tendo em vista a inscrição social e particularidades desta transição.

ABSTRACT

The authors briefly characterize the Musgueira Sul neighborhood, paying special attention to the educational condition of its children. Afterwards they describe a research which aimed at analyzing the impact of school transition upon these children's Social and Personal Identities and the stereotypes of the social groups present in their context. Results are discussed taking into account the specificity of this transition.