Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica

Mariana Zago Castelli

**Intervenções para redução de preconceito étnico: efeitos
sobre preconceito implícito e percepção de pares em escolares**

Versão corrigida

São Paulo

2016

Mariana Zago Castelli

**Intervenções para redução de preconceito étnico: efeitos
sobre preconceito implícito e percepção de pares em escolares**

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de
São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre
em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Clínica

Orientadora: Profa. Dra. Márcia H. S. Melo Bertolla

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação

Biblioteca Dante Moreira Leite

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Castelli, Mariana Zago.

Intervenções para redução de preconceito étnico: efeitos sobre preconceito implícito e percepção de pares em escolares / Mariana Zago Castelli; orientadora Marcia Helena da Silva Melo Bertolla. -- São Paulo, 2016.

130 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Preconceito 2. IRAP 3. Entrevista sociométrica 4. Escola 5. Crianças I. Título.

HT1521

Título: Intervenções para redução de preconceito étnico: efeitos sobre preconceito implícito e percepção de pares em escolares

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Marina Monzani da Rocha
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Sergio Vasconcelos de Luna
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. William Ferreira Perez
Núcleo Paradigma de Análise do Comportamento

Agradecimentos

Em primeiro lugar, aos participantes, professores, funcionários e diretora da escola em que foi realizada a pesquisa, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

À Márcia, por todo o apoio, carinho e orientação durante esses dois anos e meio.

A todos os anjinhos da coleta e juízes de concordância: Carlos, Cris, Ellen, Gui, Iara, Kauer, Lígia, Lucas, Luiza, Rodrigo e Sarah. Dentre estes, agradeço em especial ao Lucas, que foi quem sugeriu a escola onde foi realizada a pesquisa e fez o contato para me apresentar, além de ter acompanhado as etapas de coleta com tanta atenção e disponibilidade.

À Diana, pelas conversas sobre o software IRAP, que facilitaram a compreensão dos dados coletados.

Ao Vinicius, por todo o auxílio com as análises estatísticas dos dados.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro concedido.

Resumo

O presente estudo se propôs a explorar o uso de um teste de preconceito implícito (IRAP) e de uma medida de grupo (entrevista sociométrica) para a investigação do preconceito étnico em crianças em contexto escolar. Foram investigados possíveis efeitos de duas intervenções para redução de preconceito que enfatizam características de práticas culturais comuns: descrever contingências de reforçamento envolvendo respostas de tolerância e descrever respostas de punição envolvendo respostas de intolerância. Os participantes foram 65 crianças brasileiras e bolivianas de três turmas do último ano do ensino fundamental, faixa etária entre 10 e 11 anos, e três professoras das turmas correspondentes. A porcentagem de crianças bolivianas nos grupos Controle, Intervenção A e Intervenção B foram, respectivamente, 47,1%, 34,8% e 44%. Foram aplicados o IRAP e a entrevista sociométrica antes e depois das intervenções. Nos resultados, não foram observados efeitos das intervenções, detectáveis com um intervalo de confiança de 95%, nem no IRAP e nem nos dados derivados da entrevista sociométrica. A entrevista sociométrica se mostrou útil para investigar preconceito étnico nas turmas a partir de uma análise das proporções real e esperada de nomeações de aceitação e rejeição de acordo com a nacionalidade, mas não a partir das categorias de status sociométrico. Esse resultado é provavelmente devido à alta porcentagem de estrangeiros nas turmas, equilibrando as nomeações. Uma grande porcentagem dos participantes não conseguiu atingir o critério de porcentagem de acerto (80%) do IRAP nos blocos de prática e outros não conseguiram manter esse critério durante o teste, sugerindo que o critério de 70% empregado em outros estudos do IRAP com crianças é mais adequado. O principal resultado deste estudo demonstrou um índice de preconceito nas salas que já era de conhecimento de algumas das professoras, ainda que não de todas. No entanto, a investigação e quantificação de fenômenos conhecidos é o que permite avaliar os efeitos de intervenções sobre eles, facilitando a realização de novas pesquisas que poderão embasar no futuro práticas e políticas públicas mais eficazes.

Palavras-chave: IRAP; entrevista sociométrica; preconceito; crianças; escola.

Abstract

Prejudice research is an active field in psychology which fosters many studies on interventions aimed at prejudice reduction. Data collected in these studies are usually individual measures, such as questionnaires and implicit prejudice tests. Data is usually collected in laboratories or other non-realistic settings. The present study explored the combination of an individual implicit prejudice measure (IRAP) with a social measure (sociometric interview) to investigate ethnic prejudice in children at school. The effects of two prejudice reduction interventions were investigated, both of which replicate characteristics of common practices: describing reinforcement contingencies of tolerance responses and describing punishment contingencies of intolerance/prejudice responses. Participants were 65 brazilian and bolivian children aged 10 to 11 years old, and their teachers. Control Group, Intervention A Group and Intervention B Group had, respectively, 47,1%, 34,8% and 44% bolivian students. IRAP and the sociometric interview were applied before and after the interventions. No effects of the interventions were observed in either individual or social measures. The sociometric interview proved to be useful to investigate prejudice among the students when expected and actual sociometric nominations ratios were compared, but not when sociometric statuses were compared. This is so probably due to the high percentage of bolivians in the groups, as they balance out the nominations. More than half of the participants were not able to fulfill the practice criterion of accuracy (80%) of the IRAP; others were not able to maintain this criterion across the test blocks. This suggests the 70% accuracy criterion to be best suitable for children. The main result here presented regards the assessment of the amount of prejudice and segregation amongst students, which was already known to some of the teachers. However, quantifying known phenomenons allows the evaluation of the effects interventions have on them, making it possible to further research on the topic and to develop better practices and public policies.

Key-words: IRAP; sociometric interview; prejudice; children; school.

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro do CNPq.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
A LITERATURA ANALÍTICO-COMPORTAMENTAL SOBRE PRECONCEITO.....	13
A LITERATURA SOBRE INTERVENÇÕES PARA A REDUÇÃO DO PRECONCEITO	15
POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICA BASEADA EM EVIDÊNCIAS E PREVENÇÃO.....	17
POLÍTICAS PÚBLICAS DE FOCO PREVENTIVO E REMEDIATIVO RELATIVAS A PRECONCEITO ÉTNICO NO BRASIL HOJE	18
O RISCO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA INEFICAZ	21
A LEITURA COMPORTAMENTAL DAS INTERVENÇÕES DE LEGAULT ET AL. (2011)	24
O IMPLICIT RELATIONAL ASSESSMENT PROCEDURE (IRAP)	25
AS ENTREVISTAS SOCIOMÉTRICAS E SEU USO APLICADO AO ESTUDO DO PRECONCEITO	27
2. JUSTIFICATIVA.....	30
3. OBJETIVOS.....	31
4. MÉTODO	32
4.1. PARTICIPANTES	32
4.2. DOCUMENTOS PARA EXECUÇÃO DA PESQUISA.....	35
4.3. PROCEDIMENTOS E DELINEAMENTO	36
4.4. INSTRUMENTOS AVALIATIVOS.....	38
5. ANÁLISE DOS DADOS	43
5.1. ENTREVISTAS SOCIOMÉTRICAS.....	43
5.2. IRAP	51
6. ASPECTOS ÉTICOS	52
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
7.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS IRAP E ENTREVISTA SOCIOMÉTRICA.....	53
7.2. PRÉ-INTERVENÇÃO	57
7.3. PÓS-INTERVENÇÃO	77
8. DISCUSSÃO GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
9. REFERÊNCIAS	100
10. APÊNDICES.....	107

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. PROJETOS SOBRE PRECONCEITO ÉTNICO ENCONTRADOS NO SITE DA CÂMARA DOS DEPUTADOS DO BRASIL 2003-2014.....	19
FIGURA 2. FOCOS (PREVENTIVO OU REMEDIATIVO) DOS PROJETOS.....	20
FIGURA 3. PROJETOS SOBRE PRECONCEITO ÉTNICO DIVIDIDOS POR TEMA	20
FIGURA 4. DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	38
FIGURA 5. CATEGORIAS DOS MOTIVOS DE ACEITAÇÃO E REJEIÇÃO.....	48
FIGURA 6. IRAP PRÉ-INTERVENÇÃO DE TODOS OS GRUPOS JUNTOS SEM INVERSÃO DE COMBINAÇÕES.....	59
FIGURA 7. IRAP PRÉ-INTERVENÇÃO DE TODOS OS GRUPOS JUNTOS COM INVERSÃO DE COMBINAÇÕES EST+ E EST-.....	60
FIGURA 8. GRUPO CONTROLE - IRAP PRÉ-INTERVENÇÃO.....	62
FIGURA 9. GRUPO A - IRAP PRÉ-INTERVENÇÃO.....	63
FIGURA 10. GRUPO B - IRAP PRÉ-INTERVENÇÃO.....	64
FIGURA 11. IRAP PRÉ-INTERVENÇÃO COMPARATIVO ENTRE GRUPOS	65
FIGURA 12. MOTIVOS DE ACEITAÇÃO REJEIÇÃO AGRUPADOS EM CATEGORIAS.....	74
FIGURA 13. MOTIVOS DAS NOMEAÇÕES DE ACEITAÇÃO DOS TRÊS GRUPOS JUNTOS NO MOMENTO PRÉ-INTERVENÇÃO CONFORME NACIONALIDADE DE QUEM NOMEOU E DE QUEM FOI NOMEADO.....	75
FIGURA 14. MOTIVOS DAS NOMEAÇÕES DE REJEIÇÃO DOS TRÊS GRUPOS JUNTOS NO MOMENTO PRÉ-INTERVENÇÃO CONFORME NACIONALIDADE DE QUEM NOMEOU E DE QUEM FOI NOMEADO.....	76
FIGURA 15. GRUPO CONTROLE - COMPARAÇÃO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DO IRAP.....	79
FIGURA 16. GRUPO A - COMPARAÇÃO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DO IRAP.....	81
FIGURA 17. GRUPO B - COMPARAÇÃO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO DO IRAP.....	82
FIGURA 18. GRUPO CONTROLE - NOMEAÇÕES DE ACEITAÇÃO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO CONFORME NACIONALIDADE DE QUEM NOMEOU E DE QUEM FOI NOMEADO	89
FIGURA 19. GRUPO CONTROLE - NOMEAÇÕES DE REJEIÇÃO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO CONFORME NACIONALIDADE DE QUEM NOMEOU E DE QUEM FOI NOMEADO.....	90
FIGURA 20. GRUPO A - NOMEAÇÕES DE ACEITAÇÃO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO CONFORME NACIONALIDADE DE QUEM NOMEOU E DE QUEM FOI NOMEADO.....	91
FIGURA 21. GRUPO A - NOMEAÇÕES DE REJEIÇÃO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO CONFORME NACIONALIDADE DE QUEM NOMEOU E DE QUEM FOI NOMEADO.....	92
FIGURA 22. GRUPO B - NOMEAÇÕES DE ACEITAÇÃO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO CONFORME NACIONALIDADE DE QUEM NOMEOU E DE QUEM FOI NOMEADO.....	93
FIGURA 23. GRUPO B - NOMEAÇÕES DE REJEIÇÃO PRÉ E PÓS-INTERVENÇÃO CONFORME NACIONALIDADE DE QUEM NOMEOU E DE QUEM FOI NOMEADO.....	94

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. PERFIL DEMOGRÁFICO DO GRUPO CONTROLE (SEXO, NACIONALIDADE E IDADE)	33
TABELA 2. PERFIL DEMOGRÁFICO DO GRUPO A (SEXO, NACIONALIDADE E IDADE).	34
TABELA 3. PERFIL DEMOGRÁFICO DO GRUPO B (SEXO, NACIONALIDADE E IDADE).	35
TABELA 4. VARIÁVEIS E INSTRUMENTOS.....	38
TABELA 5. ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA DAS CATEGORIAS DE ACEITAÇÃO.	49
TABELA 6. ÍNDICE DE CONCORDÂNCIA DAS CATEGORIAS DE REJEIÇÃO.....	50
TABELA 7. TOTAL DE PARTICIPANTES EM CADA ETAPA DA PESQUISA.....	53
TABELA 8. MOTIVOS DA PERDA DE PARTICIPANTES NO IRAP.	54
TABELA 9. PERFIL DE PORCENTAGEM DE ACERTO E LATÊNCIA DE PARTICIPANTES QUE FALHARAM EM MANTER OS CRITÉRIOS DURANTE O TESTE.	56
TABELA 10. INTERPRETAÇÃO PARA OS DSCORES MAIORES OU MENORES DO QUE ZERO PARA CADA COMBINAÇÃO DE ESTÍMULOS.....	58
TABELA 11. STATUS SOCIOMÉTRICO PRÉ-INTERVENÇÃO DE TODOS OS GRUPOS DE ACORDO COM A NACIONALIDADE.	66
TABELA 12. GRUPOS CONTROLE, A E B - PORCENTAGEM DE ALUNOS BRASILEIROS E ESTRANGEIROS EM CADA STATUS SOCIOMÉTRICO PRÉ-INTERVENÇÃO	67
TABELA 13. NOMEAÇÕES RECEBIDAS PELOS CONTROVERSOS NO MOMENTO PRÉ-INTERVENÇÃO CONFORME NACIONALIDADE.	68
TABELA 14. PROPORÇÕES ABSOLUTAS ESPERADA E REAL DAS NOMEAÇÕES POSITIVAS TOTAIS.	69
TABELA 15. MOMENTO PRÉ-INTERVENÇÃO: PROPORÇÕES ESPERADA E REAL DAS NOMEAÇÕES POSITIVAS CONFORME NACIONALIDADE DE CADA GRUPO.	70
TABELA 16. PROPORÇÕES ABSOLUTAS ESPERADA E REAL DAS NOMEAÇÕES NEGATIVAS TOTAIS.	70
TABELA 17. MOMENTO PRÉ-INTERVENÇÃO: PROPORÇÕES ESPERADA E REAL DAS NOMEAÇÕES NEGATIVAS CONFORME NACIONALIDADE DE CADA GRUPO.	71
TABELA 18. STATUS SOCIOMÉTRICO PÓS-INTERVENÇÃO DE TODOS OS GRUPOS DE ACORDO COM A NACIONALIDADE	84
TABELA 19. GRUPOS CONTROLE (C), A E B - PORCENTAGEM DE ALUNOS BRASILEIROS E ESTRANGEIROS EM CADA STATUS SOCIOMÉTRICO PÓS-INTERVENÇÃO.	85
TABELA 20. MOMENTO PÓS-INTERVENÇÃO: PROPORÇÕES ESPERADA E REAL DE NOMEAÇÕES POSITIVAS CONFORME NACIONALIDADE DE CADA GRUPO.	87
TABELA 21. MOMENTO PÓS-INTERVENÇÃO: PROPORÇÕES ESPERADA E REAL DE NOMEAÇÕES NEGATIVAS CONFORME NACIONALIDADE DE CADA GRUPO.	88

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1. TCLE PARA RESPONSÁVEIS DOS GRUPOS A E B	108
APÊNDICE 2. TCLE PARA RESPONSÁVEIS DO GRUPO CONTROLE	111
APÊNDICE 3. TALE PARA ALUNOS MAIORES DE 12 ANOS DOS GRUPOS A E B	114
APÊNDICE 4. TALE PARA ALUNOS MAIORES DE 12 ANOS DO GRUPO CONTROLE.....	116
APÊNDICE 5. TCLE PARA PROFESSOR DO GRUPO CONTROLE	118
APÊNDICE 6. TCLE PARA PROFESSORES DOS GRUPOS A E B	121
APÊNDICE 7. INTERVENÇÃO A	124
APÊNDICE 8. INTERVENÇÃO B	127
APÊNDICE 9. FICHA PARA ENTREVISTA SOCIOMÉTRICA.....	130

1. INTRODUÇÃO

A literatura analítico-comportamental sobre preconceito

Para iniciar uma exploração da literatura analítico-comportamental brasileira sobre preconceito, foram realizadas buscas em bases de dados com palavras-chave relativas ao tema e à abordagem teórica. A princípio, o preconceito parece não ser um objeto de pesquisa frequente em análise do comportamento no Brasil. As bases de dados SciELO e BVS-Psi não apresentaram nenhum artigo sobre o tema na referida abordagem, a partir da busca¹ realizada com a palavra-chave “análise do comportamento”, combinada com as palavras-chave “preconceito” ou “racismo”.

Internacionalmente, temos mais estudos na abordagem analítico-comportamental dedicados ao tema (e.g. Barnes-Holmes, Murphy, Barnes-Holmes, & Stewart, 2010; Guerin, 2003, 2006; Hayes, Niccolls, Masuda, & Rye, 2002; Lillis & Hayes, 2007). Uma busca² na base de dados PubMed, utilizando combinações das palavras-chave “prejudice” e “behavior analysis”/ “behavior therapy” (nos campos título e resumo), não retornou nenhum resultado. Uma busca na base de dados PsycNet, utilizando a mesma combinação de palavras-chave (em qualquer campo do artigo) apresentou apenas um resultado, o qual na realidade aparece devido a uma justaposição acidental das palavras “behavior” e “analysis”, e não devido à ocorrência da expressão “behavior analysis”. A tentativa de localizar os artigos utilizando palavras mais específicas nas mesmas bases de dados, substituindo a palavra “prejudice” por “racism” nas combinações, não apresentou nenhum resultado. Buscas na base de dados Jstor apresentaram resultados similarmente escassos quando as mesmas palavras-chave foram inseridas nos campos título e resumo. Cabe notar que, conforme notificação na própria página do Jstor, uma porcentagem pequena (próxima de 10%) dos artigos que compõem a base de dados tem resumo, limitando o alcance da busca realizada neste campo.

Além das bases acima citadas, também foi utilizado o Google Scholar, com as mesmas combinações de palavras-chave. No entanto, as poucas opções de campos de busca nesta base de dados dificultam a precisão da pesquisa: só existem as opções “artigo inteiro” e “título” para campos de busca. Quando a busca foi realizada apenas no título, muitas vezes não foi encontrado nenhum resultado.

¹ Realizada em 09/07/2016.

² Realizada em 09/07/2016.

Quando as buscas foram realizadas no artigo inteiro, para algumas combinações houve mais de 2.000 resultados e grande quantidade de “falsos-positivos”: por exemplo, casos em que “behavior analysis” era uma referência à abordagem no contexto de descrição de outros estudos ou de fatos históricos, e não uma sinalização da abordagem adotada pelo autor; casos em que “prejudice” não era o objeto de estudo da pesquisa, mas uma descrição da má recepção que a análise do comportamento teve ou tem.

Esses resultados nas bases de dados sugerem que esta seria uma área pouco desenvolvida na abordagem comportamental. Apesar de parecer ser este o caso particularmente no Brasil, sabe-se, por meio de relatos de profissionais da área, da existência de pesquisadores internacionais analítico-comportamentais ativos envolvidos com o tema. Isso é em especial verdadeiro nos desenvolvimentos mais recentes da análise do comportamento, como a Teoria dos Quadros Relacionais e a prática dela derivada, a Terapia de Aceitação e Compromisso. As buscas realizadas utilizando diretamente como palavra-chave o sobrenome destes autores e os instrumentos utilizados por eles retornaram muito mais resultados do que as buscas que combinaram palavras-chave de tema e abordagem. Pode-se observar que alguns dos artigos encontrados destes autores não incluem nenhum termo relacionado à abordagem no título, resumo ou palavras-chave, tornando pertinente a hipótese de que o tipo de apresentação e identificação do assunto que tem sido realizada nestes artigos dificulta a sua localização por profissionais que se interessam pelo tema, mas não estão ainda familiarizados com a área.

Essa literatura comportamental parece estar dividida em três vertentes principais no que diz respeito ao enfoque com o qual abordam o tema do preconceito. Uma delas, representada pelos pesquisadores Dermot e Yvonne Barnes-Holmes, tem se focado fortemente no acesso do preconceito implícito em diferentes situações e populações por meio do teste Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP; Barnes-Holmes et al. 2006). Outra vertente, representada pelo pesquisador Stephen C. Hayes, apresenta também a preocupação com a investigação e proposição de estratégias e métodos para a redução do preconceito (e.g. Hayes et al., 2002; Lillis & Hayes, 2007).

Tanto a primeira quanto a segunda vertente estão fundadas na Teoria de Quadros Relacionais (para mais detalhes, ver Hayes, Barnes-Holmes, & Roche, 2001). No Brasil, o impacto dessa teoria e dos estudos que a acompanham parece ter afetado o interesse sobre o tema e os instrumentos de investigação do

preconceito. Nos últimos anos, pesquisas sobre o tema preconceito têm sido conduzidas aqui e publicadas em periódicos internacionais (e.g. de Carvalho, & de Rose, 2014; Rabelo, Bortoloti & Souza, 2014; Mizael, Almeida, Silveira, & de Rose, 2016). Relacionada a estas publicações está a organização recente de um grupo de pesquisa sobre equivalência de estímulos e transferência de significado de estímulos socialmente carregados, coordenado por Julio de Rose. Outro grupo de pesquisa, sobre medidas comportamentais de fenômenos clínicos, tem utilizado o IRAP (entre outras medidas) para a investigação de esquiva experiencial. Este último grupo é coordenado por William Perez, também integrante do primeiro grupo citado. Não foram localizados artigos deste segundo grupo, mas foi localizada a apresentação de trabalho Perez et al. (2014). Todas as informações sobre os grupos foram retiradas do currículo Lattes dos integrantes.

E finalmente há uma terceira vertente, representada pelo pesquisador Bernard Guerín (e.g. Guerín, 1992; Guerín, 2003; Guerín, 2006; Pedersen, Walker, Paradies & Guerín, 2011), a qual está fundada na análise funcional tradicional da psicologia comportamental. Esta terceira vertente busca analisar contingências e intervenções com ênfase no uso social da linguagem nos contextos cotidianos e reais nos quais o preconceito ocorre. Em outros termos, a ênfase está não apenas na mediação das consequências por outras pessoas da comunidade verbal, mas também em quais são os usos sociais da linguagem, o que ajuda a compreender os tipos de consequência que estão reforçando as respostas preconceituosas em questão.

É interessante notar que as três vertentes da psicologia comportamental que efetivamente se envolveram mais com o tema do preconceito são vertentes que dissidiram, de forma a propor um modelo de análise mais centrado na linguagem, ou vertentes que mantêm a análise funcional e os conceitos tradicionais, porém com uma grande ênfase no comportamento verbal (com consequências mediadas por outras pessoas).

A literatura sobre intervenções para a redução do preconceito

O desenvolvimento da literatura relacionada a este tema para além da psicologia comportamental, por outro lado, é seguramente extensa. Conforme pode ser observado na revisão realizada por Paluck e Green (2009), o preconceito corresponde a um campo ativo de pesquisa e sua literatura é vasta, inclusive fora do escopo da psicologia - a revisão incluiu também trabalhos em outras áreas como medicina e sociologia, por exemplo. A abundância de literatura deve ser ainda

ênfatisada considerando-se a restrição do escopo da revisão citada: ao invés de proporem o tema amplo do preconceito, os autores circunscreveram a revisão aos artigos que tratavam diretamente de programas e intervenções para redução do preconceito. Esta escolha de recorte da revisão denota de forma inequívoca a preocupação com a sistematização e proposição de possibilidades de aplicação do conhecimento cientificamente produzido, na direção da elaboração de políticas públicas empiricamente validadas.

Ao verificar as pesquisas³ analisadas por Paluck e Green (2009) em sua revisão, observa-se que estão praticamente ausentes trabalhos de abordagem comportamental. Isso parece ser, em parte, uma consequência do recorte utilizado na revisão. A literatura comportamental parece estar mais distante das pesquisas sobre intervenções. No entanto, alguns estudos talvez pertinentes ao recorte não foram incluídos pelos autores, tais como o de Hayes (2007).

Diversas outras revisões da área sobre intervenções para redução de preconceito foram realizadas anteriormente (e.g. Stephan, 1999; Pedersen, Walker & Wise, 2005; Pettigrew & Tropp, 2006; Price et al., 2005). Sabe-se da existência também de outras revisões às quais não se conseguiu acesso (e.g. Aboud & Levy, 2000; Oskamp, 2000; Stephan & Stephan, 2001; Wilder, 1986; todos citados por Paluck & Green, 2009). Algumas dessas revisões sumarizam os resultados das pesquisas em contextos específicos (escolas, grupos etários etc), outras avaliam os resultados de programas de intervenção ou teorias específicas e outras ainda cobrem um grande número de pesquisas envolvendo a aplicação de programas para redução de preconceito e as teorias que os embasam. A revisão de Paluck e Green (2009) se diferenciaria das anteriores, segundo os próprios autores, pelos três seguintes aspectos: (1) abrange tanto estudos acadêmicos quanto não-acadêmicos (que atendem a critérios de rigor científico, mas foram conduzidos em outras instituições que não de ensino superior), incluindo centenas de estudos adicionais em relação às revisões anteriores; (2) um enfoque enfaticamente metodológico na avaliação da literatura, abordando a validade interna e externa dos resultados acumulados; (3) a sugestão de recomendações específicas para aumentar o valor prático e teórico da pesquisa sobre intervenções para redução de preconceito.

Os resultados encontrados por Paluck e Green (2009) indicam que a literatura carece de validade externa: conforme descrevem os autores, diversas teorias e programas desenvolvidos foram avaliados apenas em laboratório ou em contextos

³ Referências se encontram disponíveis em <http://www.betsylevypaluck.com>

muito específicos e com medidas restritas. Dois tipos de instrumento frequentemente usados são: os testes de preconceito implícito, tais como o Implicit Association Test (IAT; Greenwald, Mcghee & Schwartz, 1998) e o já citado Implicit Relational Assesment Procedure (IRAP; Barnes-Holmes et al., 2006); instrumentos escritos em geral, como questionários, redações ou outras tarefas verbais, todos majoritariamente colhendo dados sobre o próprio participante. Por esses motivos, os autores recomendam a realização de mais estudos de campo, com variadas medidas de preconceito. A medida direta de comportamentos é sugerida com ênfase.

Políticas públicas, prática baseada em evidências e prevenção

Desde a definição do recorte temático da revisão de Paluck e Green (2009) até o enfoque metodológico adotado, fica delineada a preocupação dos autores com a produção de um conhecimento que possa ser utilizado na prática em sociedade. Em última instância, a aplicação desse conhecimento deveria levar ao planejamento de políticas públicas eficazes direcionadas ao preconceito. Uma vez que as pesquisas que poderiam embasar os programas ainda carecem de validade externa, é possível que esteja sendo gasta uma grande magnitude de dinheiro e energia em intervenções ineficientes.

Essa preocupação segue alinhada com a postura adotada e divulgada nos últimos anos pelas instituições representativas das categorias de profissionais da saúde. Em 2006, foi publicada pela *APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice* um artigo dedicado especialmente à prática baseada em evidências na área da psicologia. No Brasil, foi criado nos últimos anos pelo Ministério da Saúde em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), o Portal Saúde Baseada em Evidências⁴, o qual disponibiliza ao profissional de saúde acesso rápido e fácil a conteúdos e evidências científicas revisadas e referenciadas. O cerne do posicionamento está na premissa de que o conhecimento científico produzido pode e deve ser aplicado de forma útil para a sociedade, garantindo também um maior retorno do investimento do dinheiro público em políticas públicas. Para tanto, devem ser colocadas em primeiro plano as garantias de produção de boas evidências, com ênfase no rigor metodológico e na hierarquização dos tipos de delineamento, de acordo com o poder de contribuição de cada um para o estabelecimento de práticas eficazes.

⁴ <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/periodicos>

Na continuidade da discussão sobre garantias de retorno do investimento em políticas públicas, também tem sido pertinente a consideração de intervenções com focos preventivo e remediativo. Pode ser citada como exemplo atual de política pública brasileira de foco preventivo a Lei nº 10.639, de 10/01/2003, que introduziu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo escolar fundamental e médio; como exemplo atual de política pública com foco remediativo, podem ser citadas as cotas raciais para ingresso na universidade pública.

A prevenção vem sendo mundialmente apontada como uma modalidade interessante de intervenção para diversas áreas, na medida em que implica menores custos/riscos e maiores benefícios tanto para o indivíduo como para a sociedade, uma vez que o problema é abordado antes de seu agravamento, e destina-se a um público alvo mais amplo. De acordo com o *National Institute of Mental Health* (1998), intervenções preventivas embasadas por evidências científicas correspondem ao mais alto padrão de eficácia e máximos benefícios ao consumidor ou usuário do sistema de saúde.

É claro que a combinação com intervenções remediativas é essencial no planejamento de um conjunto de políticas públicas, uma vez que cada um dos dois tipos de intervenção é apropriado para situações e graus diferentes do problema em questão. Além disso, os resultados da prevenção em âmbito social podem ser observados apenas a médio/longo prazo, tornando ainda mais importante a combinação com intervenções remediativas. Mas para que as próprias ações remediativas sejam temporárias (no caso por exemplo das cotas) ou no futuro menos necessárias, o enfoque preventivo é valioso.

De acordo com o *Guidelines for Prevention in Psychology*, publicado pela APA em 2013, a psicologia, diferente de outras áreas da saúde, apenas recentemente se tornou mais ativa na área da prevenção, de modo que programas deste tipo ainda não são tão investigados e treinamentos a eles relacionados não são frequentemente incluídos nos currículos de formação profissional.

Políticas públicas de foco preventivo e remediativo relativas a preconceito étnico no Brasil hoje

Uma vez estabelecida a importância do foco preventivo na promoção de saúde e elaboração de políticas públicas com bom custo-benefício, cabe investigar como as políticas públicas brasileiras estão organizadas em relação a isso, especificamente na área que esta pesquisa aborda, o preconceito étnico. Para se

ter uma ideia da penetração do foco preventivo nas políticas públicas brasileiras relativas a preconceito étnico atualmente, foram pesquisados no site online da Câmara dos Deputados os projetos de lei da última década (2003-2014) contendo as palavras-chave: preconceito étnico; etnia; racismo; negro; afro-descendente. As palavras-chave representando a população negra foram incluídas prevendo a dificuldade de encontrar os projetos com os termos “etnia” e “preconceito étnico”. Nos projetos obtidos, foi avaliado, além de se o projeto partia de um foco preventivo ou remediativo, se o projeto se baseava explicitamente ou fazia referência a algum tipo de evidência científica, de forma a avaliar o quanto as evidências científicas estão influenciando diretamente a elaboração de políticas públicas no âmbito legislativo.

Na Figura 1, podemos ver o número de projetos encontrados por ano no período avaliado.

Figura 1. Projetos sobre preconceito étnico encontrados no site da Câmara dos Deputados do Brasil 2003-2014.

Pode-se observar que não há uma tendência crescente na quantidade de projetos relativos a preconceito étnico ao longo do tempo. Contrariamente ao que se poderia supor, o número de projetos não tem aumentado nos últimos anos.

Após descartar os resultados que continham as palavras-chave mas não diziam respeito ao tema do preconceito étnico (como por exemplo projetos sobre o Rio Negro), foram encontrados, no total, 41 projetos. A distribuição desses projetos em foco remediativo e preventivo pode ser observada na Figura 2.

Figura 2. Focos (preventivo ou remediativo) dos projetos.

Como é possível observar, o foco remediativo foi preponderante. Sobre o embasamento dos projetos, nenhum deles continha nenhuma referência ou citação a evidências científicas.

Além de o foco preventivo ser minoritário, ele não está bem representado por programas para redução de preconceito propriamente ditos, sendo que um dos principais representantes de projetos preventivos é a criação de datas comemorativas relacionadas a etnia. Na Figura 3, vemos os projetos encontrados divididos por tema.

Figura 3. Projetos sobre preconceito étnico divididos por tema

De forma geral, é evidente o quanto o foco remediativo ainda é predominante nas políticas públicas brasileiras, e o quanto o foco preventivo, quando ocorre, é superficial e muito aquém de suas possibilidades reais de participação na saúde. Além disso, a ausência completa de qualquer menção a qualquer evidência científica ou referência nos projetos nos indica a distância que ainda separa o conhecimento científico produzido na universidade de aplicações práticas, úteis para a sociedade em larga escala.

Faz-se aqui a ressalva de que todas as análises feitas se referem apenas à dimensão das políticas públicas aplicadas por meio de projetos de lei. Uma outra expressiva parte das políticas públicas é implementada conforme os programas e alocação de recursos de cada governo, sem passar diretamente pela legislação.

O risco de uma política pública ineficaz

Nesse contexto de preocupação com o embasamento científico das práticas e políticas públicas, insere-se a recente pesquisa de Legault, Gutsell e Inzlicht (2011). Eles se propuseram a investigar a hipótese de que algumas práticas e intervenções típicas direcionadas à redução do preconceito poderiam na verdade estar promovendo o efeito contrário, aumentando-o. A hipótese é baseada em evidências da psicologia cognitiva que sugerem que indivíduos cuja motivação para controlar o preconceito é controlada⁵ apresentam maior preconceito étnico do que aqueles cuja motivação é auto-determinada⁶ (Amodio, Harmon-Jones, & Devine, 2003; Devine, P. G., Plant, E. A., Amodio, D. M., Harmon-Jones, E. & Vance, S. L., 2002; Legault, Green-Demers, & Eadie, 2009; Legault, Green-Demers, Grant, & Chung, 2007; Plant, Devine, & Peruche, 2010). Apesar de os conceitos de motivação controlada e auto-determinada serem estranhos à análise do comportamento, uma releitura desses conceitos ou das intervenções construídas a partir deles se torna relevante a partir do momento em que eles estão associados a pesquisas com resultados importantes para o planejamento de intervenções eficazes. Será falado mais sobre essa releitura adiante.

Para testar a hipótese, Legault et al. (2011) elaboraram dois tipos de intervenção baseados nas duas diferentes motivações para regulação do

⁵ Motivação relacionada a um fator externo de coerção, pressão e obrigação.

⁶ Motivação relacionada à dimensão da escolha e definição pessoal de valores e objetivos.

preconceito. Uma intervenção, que a partir de agora chamaremos de Intervenção A, envolvia a valorização da tolerância, do contato com a diversidade e da dimensão da escolha, além de explicações sobre por que a redução do preconceito vale a pena e é importante; a outra intervenção, que a partir de agora chamaremos de Intervenção B, urgia para que os participantes combatessem o preconceito e seguissem normas sociais e legais para evitá-lo. Em uma primeira fase do experimento, as intervenções foram apresentadas como textos em formato de cartilha, e seus efeitos foram avaliados com uma medida explícita de preconceito (uma escala com questões avaliativas). Numa segunda fase do experimento, as intervenções foram apresentadas indiretamente, como questões para serem respondidas para o propósito de uma pesquisa de opinião. Os efeitos desta segunda fase foram medidos por meio do Implicit Association Test (IAT). Em ambas as fases, os resultados dos grupos intervenção foram comparados com os resultados de um grupo controle.

O IAT (Greenwald et al., 1998) é um instrumento que se propõe a acessar o preconceito implícito por meio da medição do tempo que o participante leva para fazer associações positivas ou negativas envolvendo uma determinada categoria (etnias, por exemplo). Associações realizadas mais rapidamente seriam mais autênticas e espontâneas. Os resultados da segunda fase do experimento de Legault et al. (2011) mostraram menor preconceito implícito no grupo da Intervenção A em comparação ao grupo controle, enquanto no grupo da Intervenção B, o preconceito implícito não apenas não foi menor, como foi maior que o do grupo controle. Os mesmos resultados foram obtidos na primeira fase, com a escala avaliativa. Participantes da Intervenção A fizeram menos pontos na escala do que o grupo controle (indicando menor preconceito), enquanto participantes da Intervenção B fizeram mais pontos na escala que o grupo controle. Segundo os autores, os resultados sugeririam que estratégias que pressionam as pessoas para aderir a normas sociais para reduzir o preconceito têm um efeito pior do que não realizar nenhum tipo de intervenção (Legault et al., 2011).

Outros autores chegaram a conclusões similares a partir de seus dados em estudos sobre preconceito em relação a pacientes psiquiátricos. Thornton e Wahl (1996) e Wahl e Lefkowitz (1989) descrevem que uma reação calcada no senso comum, a de confrontar diretamente e corretivamente o preconceito, não produz efeito. Corrigan et al. (2001) indica que esta mesma reação pode não apenas ser inócua, mas também produzir efeitos paradoxais, que não vão ao encontro do

objetivo de redução do preconceito. A tentativa de supressão direta de pensamentos preconceituosos, realizada pelo próprio indivíduo, não é exatamente correspondente à intervenção de correção direta ou pressão para adesão a normas sociais, mas pode ser um desdobramento dela, e de acordo com Smart e Wegner (1999), pode tornar pensamentos preconceituosos mais frequentes e mais impactantes no comportamento público.

O estudo de Legault et al. (2011) apresenta resultados bastante instigantes e permite a inclusão de uma hipótese incômoda ao debate das políticas públicas empiricamente validadas: a de que o risco que se corre pode não ser apenas o de não produzir o efeito desejado, mas também o de produzir o efeito oposto. Nota-se, ainda, que o efeito oposto, no caso desse estudo, estaria sendo produzido por uma prática já bastante comum socialmente, a despeito da elaboração ou não de uma política pública oficial e de ampla implementação nesse sentido.

No entanto, algumas limitações do estudo podem ser colocadas. Entre elas, a medida de preconceito ter sido realizada apenas por meio do teste de preconceito implícito e da escala. Sendo o preconceito implícito e o relato medidas individuais e indiretas, sua relevância reside parcialmente em sua capacidade de prever ou não o comportamento discriminatório em si. Um estudo recente de meta-análise verificou que, nas 32 pesquisas avaliadas, a capacidade do IAT de prever comportamentos discriminatórios variou imensamente (Greenwald, Poehlman, Uhlmann, & Banaji, 2009). Outra limitação que poderia ser apontada seria a avaliação individual do preconceito, dado que os comportamentos preconceituosos e discriminatórios ocorrem socialmente.

Por outro lado, um dos pontos fortes do estudo nesse aspecto de relevância social é a escolha de estilos interventivos típicos de nosso cotidiano, além de um formato de intervenção (curta, envolvendo leitura de cartilha e resposta a questionários) também comum, especialmente em contextos escolares.

Uma boa investigação dos efeitos de uma intervenção depende, também, da escolha de medidas apropriadas às dimensões do fenômeno que é objeto da intervenção. Desta forma, a presente pesquisa se propôs a explorar, em contexto escolar, o uso do IRAP (instrumento similar ao IAT) e o uso de entrevistas sociométricas para o estudo do preconceito. Uma vez que o preconceito é um comportamento socialmente manifesto, as medidas sociais das entrevistas sociométricas, mesmo trazendo ainda as limitações de uma medida indireta, podem trazer novos e relevantes dados para a discussão, inacessíveis por meio da avaliação

individual do preconceito.

Dada a importância da investigação e validação de estratégias de redução de preconceito em contextos reais para a elaboração de políticas públicas, o presente estudo também se propõe a investigar o efeito de uma adaptação das duas modalidades de intervenção (A e B) apresentadas por Legault et al. (2011) sobre as medidas de preconceito implícito (IRAP) e percepção de pares (entrevista sociométrica).

A leitura comportamental das intervenções de Legault et al. (2011)

No estudo de Legault et al. (2011), a teoria que sustenta a elaboração de ambas as intervenções programadas e aplicadas no experimento é de abordagem cognitivista. Para que seja possível trabalhar com essas intervenções em outra abordagem (no caso a comportamental), é necessário que haja uma leitura ou tradução dessas intervenções. Assim, uma primeira etapa do desenvolvimento deste trabalho foi identificar quais os aspectos comportamentais mais relevantes de cada uma.

Conforme descrição de Legault et al. (2011), a Intervenção A possuía ênfase na valorização do não-preconceito e da dimensão da escolha, explicando o porquê de a redução do preconceito valer a pena e ser importante. Seguem, abaixo, alguns exemplos de afirmações correspondentes a essa intervenção (as afirmações foram retiradas dos questionários da segunda parte do experimento e traduzidas):

1. *Eu gosto de me relacionar com pessoas diversas.*
2. *É divertido conhecer pessoas de culturas diferentes.*

Em ambos os exemplos de frases, podemos observar, há uma resposta de tolerância (1. Relacionar-se com pessoas diferentes; 2. Conhecer pessoas de culturas diferentes) associada a um verbo que indica um correlato privado de uma situação de reforçamento positivo (1.gosto) ou uma palavra que culturalmente está associada a situações de reforçamento positivo (2.divertido). Um dos aspectos centrais identificados na intervenção baseada em motivação intrínseca é a descrição de contingências de reforço positivo envolvendo respostas de aceitação e contato com a diversidade.

A intervenção B, por outro lado, dava ênfase em urgir para que os participantes combatessem o preconceito e seguissem normas definidas para evitá-lo (Legault et al., 2011). Seguem alguns exemplos de afirmações correspondentes a essa intervenção:

1. *É socialmente inaceitável discriminar alguém baseado em sua cultura.*
2. *Ninguém gosta de pessoas preconceituosas.*

Em ambos os exemplos de frase, podemos observar, temos uma resposta preconceituosa mais ou menos delimitada (1. Discriminar alguém baseado em sua cultura; 2. Ser preconceituoso/mostrar-se preconceituoso) e um indicativo de que essa resposta será punida socialmente (1. É socialmente inaceitável; 2. Ninguém gosta).

Há um segundo tipo de frase que aparece nessa intervenção:

1. *Eu teria vergonha de mim mesmo caso eu discriminasse alguém.*
2. *Eu me sentiria culpado caso eu fosse preconceituoso.*

Neste segundo caso, as frases apresentam respostas de intolerância (1. Discriminar alguém; 2. Ser preconceituoso) e correlatos internos de contingências de punição (1. Vergonha; 2. Culpa). Um dos aspectos centrais identificados nesta intervenção é a descrição de contingências de punição social envolvendo respostas de intolerância.

O Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP)

O IRAP (Barnes-Holmes et al., 2006) avalia propriedades de relação entre os estímulos. Assim como o IAT, é uma medida de preconceito implícito, que traz a vantagem de não ser influenciada pelo aprendizado da expectativa social sobre determinadas respostas.

Diante de combinações (*trial-types*) de estímulos apresentadas, é solicitado dos participantes negar ou afirmar as combinações, dependendo da instrução de cada bloco do teste. As instruções podem ser consistentes ou inconsistentes com a história de aprendizagem do participante, e é pressuposto que ele responderá mais rapidamente na condição de consistência (Barnes-Holmes et al. 2010). A medida de preconceito implícito é então dada não pela escolha da resposta (o participante é obrigado a dar todas as opções de resposta em diferentes momentos do teste), mas pela latência das respostas em cada combinação, diante de cada um dos dois tipos de instrução. Uma vantagem destacada do IRAP sobre o IAT, segundo Barnes-Holmes et al. (2010), seria que ele mostra não apenas a tendência final do viés, mas sua composição por meio de quatro combinações de estímulos, indicando o viés do participante sobre cada estímulo alvo separadamente. Se no IAT for identificado um viés favorável para brancos em relação a negros, por exemplo, não é possível saber se o participante: avalia bem tanto brancos quanto negros, mas avalia os

brancos melhor; avalia mal tanto negros quanto brancos, mas avalia negros pior; avalia brancos bem e negros mal (Barnes-Holmes et al., 2010).

O IRAP foi utilizado com sucesso para identificar vieses (Drake et al., 2010) e estereótipos étnico-raciais (Barnes-Holmes et al., 2010). De acordo com Hussey, Thompson, McEnteggart, Barnes-Holmes e Barnes-Holmes (2015), estudos recentes com o IRAP têm empregado como critérios uma porcentagem mínima de acerto de 80% e latência média máxima de 2000ms em cada bloco do teste.

Mais recentemente, foi também utilizado com sucesso com crianças (Rabelo et al., 2014; Mizael et al., 2016). Em ambos os estudos, foi empregado um critério de acerto de 70% e latência média máxima de 3000ms, além de não ter sido empregada a alternância de posição das opções de resposta para facilitar a tarefa. Os pesquisadores conduziram os testes com as crianças individualmente. Em Rabelo et al. (2014), das 10 crianças que realizaram o teste, nove conseguiram atingir os critérios da prática e completar a tarefa com sucesso. Mesmo com poucos participantes, o estudo de Rabelo et al., (2014) obteve um viés de estereótipos de gênero (em relação a brinquedos) com significância estatística, indicando, a princípio, adequação dos critérios estabelecidos e do teste para crianças.

Ainda assim, uma vez que o efeito do IRAP depende da pressão pelo desempenho de porcentagem de acerto e latência, esses critérios devem ser estabelecidos sempre o mais alto possível para a população em questão. Barnes-Holmes et al. (2010) mostraram que, em adultos, a redução da latência de 3000ms para 2000ms revelou estereótipos raciais maiores pró-brancos e anti-negros. O viés anti-negros, inclusive, foi apenas observado na condição de latência inferior a 2000ms. Deste modo, novas pesquisas com a aplicação do IRAP em público infantil poderão ajudar a definir se os critérios de porcentagem e latência podem ser elevados.

Em relação às instruções para a tarefa, cabe notar que Rabelo et al. (2014) empregaram um procedimento instrucional mais detalhado, esmiuçando todas as combinações de estímulos possíveis e as respostas corretas diante de cada uma conforme a instrução (consistente ou inconsistente) de cada bloco. Esse procedimento pode ser importante para garantir a compreensão da tarefa pelo público infantil.

Para a investigação de preconceito étnico-racial com crianças, Mizael et al. (2016) descrevem que as fotos representativas das etnias para o IRAP foram retiradas de um site com um banco de dados desse tipo de foto para pesquisa. As

fotos apresentavam fundo neutro e pessoas com expressão emocional neutra. Além disso, foram usadas ao longo do teste várias fotos de pessoas diferentes para representar cada etnia, ao invés de uma única foto. Quando não for possível utilizar estímulos de acordo com essas especificações, isso deve ser considerado na análise de dados, uma vez que os participantes têm maior probabilidade de ficar sob controle de outras variáveis que não a variável de interesse.

As entrevistas sociométricas e seu uso aplicado ao estudo do preconceito

Os métodos sociométricos e de avaliação por pares têm sido utilizados há mais de 75 anos, desde que Moreno (1934) os elaborou. Costumam ser utilizados no estudo de relações entre pares⁷, em geral com a finalidade de acessar relações positivas e negativas entre crianças e adolescentes (Bukowski & Cillessen, 1998; Cillessen, 2009). Existe uma variedade de métodos sociométricos, sendo a nomeação por pares o mais comum (Poulin & Dishion, 2008). Neste procedimento, cada criança entrevistada nomeia colegas de seu grupo diante de perguntas direcionadas ou categorias propostas (ex.: Com quais crianças da sua sala você gostaria de brincar? De quem você gosta mais? Quem é líder? Quem briga?). Assim, cada criança fornece informações não só sobre si mesma, mas sobre outras crianças do grupo e sua relação com elas, de acordo com as perguntas da entrevista. A porcentagem de participação das crianças do grupo de pares na entrevista foi tradicionalmente observada como condição para a confiabilidade da interpretação das informações fornecidas por esse procedimento (e.g. Crick & Ladd, 1989; Foster, Bell-Dolan, & Berler, 1986; Marks, Babcock, Cillessen e Crick, 2013), sendo 60 a 70% uma porcentagem mínima de participação indicada como critério (Cillessen & Marks, 2011).

Apesar do uso frequente das nomeações, uma importante e ainda não resolvida questão metodológica diz respeito à limitação ou não do número de nomeações (Bukowski, Cillessen, & Velasquez, 2012; Cillessen, 2009; Hallinan, 1981; Santo, Mayman, Lopez, & Bukowski, 2012, citado por Gommans & Cillessen, 2015; Terry, 2000). A princípio, algumas vantagens podem ser observadas em não limitar o número de nomeações. Uma delas é a maior validade dos dados obtidos (Cillessen, 2009). Especialmente para nomeações positivas, ocorre de as crianças

⁷ Indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social.

terem mais pares para indicar do que os três tipicamente permitidos no método limitado (Gommans & Cillessen, 2015). Neste caso, a limitação do número de nomeações induz a um erro na medida realizada. Além disso, os escores sociométricos obtidos por meio de nomeações ilimitadas parecem ser mais estáveis ao longo do tempo do que aqueles obtidos por meio de nomeações limitadas (Jiang & Cillessen, 2005). No entanto, poucos estudos até recentemente se dedicaram a comparar diretamente os dois métodos de nomeação, limitado e ilimitado (Terry, 2000).

Ainda sobre esse tema, Terry (2000) aponta a possibilidade de a ausência de um limite de nomeações diminuir a validade dos resultados, caso as crianças nomeiem muitos pares e sejam desse modo menos seletivas ao realizar as nomeações. Essa hipótese não foi confirmada por Gommans e Cillessen (2015), que realizaram uma comparação sistemática entre os dois métodos. Eles observaram melhores propriedades de distribuição dos dados (aproximação da curva normal) para nomeações de popularidade e preferência social com o uso de nomeações ilimitadas. Para nomeações de agressor e vítima, o mesmo estudo observou melhor distribuição dos dados com o método de nomeações limitadas. No entanto, os autores apontam que o uso de nomeações limitadas não é inadequado e ainda produz resultados comparáveis aos de nomeações ilimitadas, apesar de este último prover maior confiabilidade dos dados. Desvantagens do método de nomeação ilimitada podem envolver a viabilidade e praticidade de sua aplicação, uma vez que toma mais tempo e pode ser mais cansativo para os participantes.

Os procedimentos de aplicação de métodos sociométricos são variados (Bukowski, Cillessen, & Velásquez, 2012; Cillessen & Marks, 2011). Um procedimento de classificação (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982), envolve a atribuição de cinco status sociométricos de acordo com a quantidade absoluta de nomeações (impacto social) e a diferença entre nomeações de aceitação ou rejeição (preferência social). Os status sociométricos propostos por esses autores classificam as crianças do seguinte modo: popular (alto impacto e muito mais nomeações de aceitação), rejeitado (alto impacto e muito mais nomeações de rejeição), controverso (alto impacto e muitas nomeações tanto de aceitação quanto de rejeição), negligenciado (baixo impacto e nenhuma nomeação de aceitação), médio (impacto e preferência social dentro da média do grupo).

Avaliando os motivos que as crianças relatam como justificativas ao fazer suas

nomeações, é possível identificar os comportamentos que levam a aceitação e a rejeição, além de caracterizar as crianças de cada status. Na literatura sobre os motivos que as crianças relatam para rejeição dos pares, por exemplo, é frequente a correlação com agressão (Bierman, Smoot, & Aumiller, 1993; Coie et al., 1982; Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990; Salmivalli, Kaukiainen, & Lagerspetz, 2000). Newcomb, Bukowski e Pattee (1993), em um estudo de meta-análise, mapearam as características específicas das crianças (faixa etária de 5 a 12 anos) correspondentes a cada status sociométrico: altos níveis de agressão combinados a baixos níveis de sociabilidade e habilidades cognitivas estão associados a crianças rejeitadas; crianças controversas estão associadas a níveis mais altos de agressão do que as crianças rejeitadas, mas parecem compensar com habilidades sociais e cognitivas mais desenvolvidas; baixa sociabilidade e baixa agressão estão associados a crianças negligenciadas; crianças populares parecem deter um grande leque de competências sociais e cognitivas que as torna mais propensas a receber nomeações de aceitação. A partir desses dados, Newcomb et al. (1993) concluíram que crianças rejeitadas estão claramente em um grupo de risco.

As classificações da criança de acordo com a quantidade e tipo de nomeações que recebe, além de ajudar a compreender a percepção que os pares têm da criança e sua rede de relações em um grupo, podem também ser preditivas de outras condições ao longo do desenvolvimento (Coie et al., 1982; Coie & Cillessen, 1993; Nesdale & Lambert, 2007). Por exemplo, a longo prazo, crianças cronicamente rejeitadas tem uma maior probabilidade de apresentar dificuldades acadêmicas, evasão escolar, delinquência na adolescência, abuso de substâncias e dificuldades de relacionamento em geral (Kupersmidt, Coie, & Dodge, 1990; Rubin & Coplan, 1992). Nesdale e Lambert (2007) observaram uma tendência aumentada a comportamentos sociais mal-adaptativos diante da rejeição dos pares. Para uma discussão mais detalhada dos riscos associados à rejeição, ver Nesdale e Lambert (2007). Devido a essa correlação, dados sociométricos podem ser úteis para, por exemplo, selecionar crianças para programas de prevenção (Oden & Asher, 1977).

Diversos autores relatam que as intervenções que têm sucesso na modificação de status sociométricos são multi-componentes (Fraser, Day, Galinsky, Hodges & Smokowski, 2004; Pardini, 2016; Price & Dodge, 1989; Webster-Stratton & Hammond, 1997). As frentes de intervenção podem envolver procedimentos diferentes e públicos-alvo diferentes simultaneamente (pais, crianças, professores), além de serem intervenções mais longas e não intervenções pontuais.

A literatura a respeito das medidas sociométricas de minorias trata majoritariamente da população negra. Estudos com outras populações foram localizados, mas lidavam com outros tipos de perguntas e análises sociométricas (e.g. Strohmeier, D., Kärnä, A., & Salmivalli, C., 2011). De acordo com Jackson, Barth, Powell e Lochman (2006), crianças negras costumam receber nomeações piores em avaliações sociométricas, quando comparadas a crianças brancas. O estudo foi conduzido nos Estados Unidos, com 57 turmas de crianças entre 9 e 11 anos de idade. Barth et al. (2013) verificaram que essas nomeações eram dependentes da composição étnica da sala: crianças negras tinham nomeações piores em turmas com menor porcentagem de alunos negros. Este estudo também foi conduzido nos Estados Unidos, com crianças da mesma faixa etária (9-11 anos). Coie et al. (1990) descrevem observações de que crianças negras classificadas como populares nas avaliações sociométricas eram também líderes em salas com 60% ou mais de crianças negras, mas não o eram em salas com maioria de alunos branca.

O estudo de Kistner, Metzler, Gatlin, e Risi (1993), realizado com população com as mesmas características, obteve resultados semelhantes em relação à composição étnica da sala: quanto maior a porcentagem dos alunos negros, mais melhoraram seus indicadores sociométricos. Os mesmos pesquisadores também verificaram que os indicadores dos alunos brancos também se alteraram com a composição da sala, mas de maneira geral eles foram menos sensíveis a essa variação do que os dos alunos negros.

Esse conjunto de dados sugere que as avaliações sociométricas são sensíveis a características étnicas dos alunos e podem ser apropriadas como instrumento para avaliar o preconceito e discriminação em um grupo. Também sugere que uma possível constatação de maior prevalência de status sociométrico de rejeição para uma população pode auxiliar a caracterizar e prevenir os riscos que o preconceito na dimensão escolar apresenta.

2. JUSTIFICATIVA

Grande parte das pesquisas que têm como objetivo verificar a eficácia de intervenções para redução de preconceito utiliza como dado a medida individual de preconceito por meio de instrumentos escritos. A utilização de medidas restritas em *settings* artificiais foi apontada em revisões bibliográficas como um dos motivos para a carência de validade externa dos estudos sobre preconceito, seguida da

recomendação para mais estudos de campo com outras medidas. Assim, compreende-se que essa é uma lacuna da área que esta proposta de pesquisa pode ajudar a preencher ao explorar o uso de entrevistas sociométricas associadas a testes de preconceito implícito em contexto escolar. Adicionalmente, a investigação dos impactos de intervenções em entrevistas sociométricas fornece um novo tipo de medida para um aspecto essencial do fenômeno, que é a natureza social da ocorrência de comportamentos preconceituosos ou discriminatórios. Ademais, o estudo poderá fornecer informações para contribuir com a continuidade de pesquisas que poderão, no futuro, embasar o desenvolvimento de políticas públicas empiricamente validadas voltadas para a redução de preconceito étnico.

3. OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo é avaliar os efeitos de duas intervenções para redução de preconceito étnico em ambiente escolar, a partir de medidas de preconceito implícito e percepção de pares.

Objetivos específicos:

1. Explorar o uso dos instrumentos IRAP e entrevista sociométrica para o estudo do preconceito em crianças em ambiente escolar, verificando se ambos os instrumentos revelam condições de preconceito e segregação na população participante (alunos brasileiros e estrangeiros imigrantes de Ensino Fundamental I).
2. Verificar se há diferenças entre alunos brasileiros e estrangeiros imigrantes nos motivos para a aceitação e rejeição de pares.
3. Verificar se duas intervenções pontuais típicas de práticas culturais em contextos educativos afetarão as medidas de preconceito implícito e status social, medidas por meio dos instrumentos IRAP e entrevista sociométrica, respectivamente.
4. Verificar se os resultados do IRAP são preditivos de alteração nos status sociais das crianças.

4. MÉTODO

4.1. Participantes

Participaram da pesquisa 65 crianças, distribuídas em três turmas de 5º. ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública do bairro Bom Retiro na cidade de São Paulo/SP. A escola em questão, em função de sua localização e da grande utilização de mão-de-obra imigrante no setor têxtil, tem uma significativa porcentagem (faixa aproximada de 30% a 40%) de crianças estrangeiras – principalmente bolivianas – ou filhas de estrangeiras⁸ nas salas de aula, tornando esse um local privilegiado para o estudo de questões de preconceito. Todas as crianças participantes da pesquisa eram fluentes em português.

Foram critérios para a seleção dos participantes: concordância em participar da pesquisa (mediante assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido no caso de crianças com idade igual ou superior a 12 anos); pertencer a turma que tivesse um mínimo de 70% de adesão à pesquisa; adesão do professor da turma (mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido); autorização de um responsável da criança (mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Cada uma das três turmas de 5º ano compôs um grupo de pesquisa: Grupo Controle, Grupo A e Grupo B. As diferenças entre os grupos serão detalhadas na seção 4.3 Procedimentos e delineamento. As Tabelas 1, 2 e 3 apresentam o detalhamento do perfil demográfico de cada turma e das crianças de cada turma que participaram da pesquisa, compondo cada grupo. Optou-se por incluir o perfil da turma, e não apenas o perfil do grupo composto pelos participantes, por dois motivos: primeiro, para avaliar possíveis diferenças de adesão correlacionadas a características demográficas; segundo, porque em um dos procedimentos da pesquisa (entrevista sociométrica, detalhada na seção 4.3 Procedimentos e delineamento), os participantes tinham a possibilidade de nomear crianças não-participantes.

As turmas foram designadas para cada grupo de pesquisa a partir de observações informais sobre a similaridade entre o repertório das professoras e o conteúdo das intervenções, de modo a aumentar a

⁸ Ao longo desta pesquisa, elas serão chamadas de estrangeiras. Não foi feito um controle de a qual geração de imigrantes a criança pertencia. Destaca-se que foi observado informalmente que os colegas se referem a estas crianças como igualmente bolivianas.

probabilidade de fidelidade na realização das mesmas.

4.1.1 Grupo Controle

Na Tabela 1, é apresentado o perfil demográfico da turma e o perfil demográfico das crianças da turma que participaram da pesquisa, compondo o Grupo Controle. Nesta e nas Tabelas 2 e 3, a porcentagem apresentada das crianças participantes da pesquisa foi calculada em relação à quantidade de crianças na turma, de modo a indicar uma porcentagem de participação; todas as outras porcentagens das crianças participantes (sexo, nacionalidade etc.) foram calculadas tomando como referência de 100% a quantidade de crianças participantes, não mais a quantidade de crianças na turma, uma vez que o intento era caracterizar a composição do grupo participante. Como pode ser observado, as proporções de sexo, nacionalidade e idade nos participantes se mantiveram similares às da turma. O critério de 70% de adesão da turma foi atingido. As proporções de sexo são relativamente equilibradas: exatamente metade na turma e aproximadamente 60% (feminino) a 40% (masculino) entre os participantes. A faixa etária predominante é de 10 a 11 anos, correspondendo a 75% da turma e mais de 80% dos participantes. Também é interessante observar que a porcentagem de estrangeiros, assim como foi observado nas outras turmas, é alta: 41,7% da turma e 47,1% dos participantes. As porcentagens foram aproximadas na primeira casa decimal.

Tabela 1. Perfil demográfico do Grupo Controle (sexo, nacionalidade e idade)

	Total	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Brasil.	Estrang. (boliviana)	10 e 11 anos	11 e 12 anos	Acima de 12 anos
Crianças na turma	24	12	12	14	10	18	4	2
	100%	50%	50%	58,3%	41,7%	75%	16,7%	8,3%
Crianças participantes	17	7	10	9	8	14	2	1
da pesquisa	70,8%	41,2%	58,8%	52,9%	47,1%	82,4%	11,8%	5,9%

4.1.2 Grupo Intervenção A

Na Tabela 2, é apresentado o perfil demográfico da turma e o perfil demográfico das crianças da turma que participaram da pesquisa, compondo o Grupo Intervenção A. Como pode ser observado, as proporções de sexo,

nacionalidade e idade nos participantes se mantiveram similares às da turma. O critério de 70% de adesão da turma foi atingido. As proporções de sexo são relativamente equilibradas: exatamente metade na turma e 56,5% (feminino) a 43,5% (masculino) entre os participantes. A faixa etária predominante novamente é de 10 a 11 anos, com porcentagens muito altas: 90% da turma e mais de 95% do grupo participante. A porcentagem de estrangeiros é de aproximadamente um terço, tanto da turma quanto dos participantes. As porcentagens foram aproximadas na primeira casa decimal.

Tabela 2. Perfil demográfico do Grupo A (sexo, nacionalidade e idade).

	Total	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Brasil.	Estrang. (boliviana e 1 peruana)	10 e 11 anos	11 e 12 anos	Acima de 12 anos
Crianças na turma	30 100%	15 50%	15 50%	20 66,7%	10 33,3%	27 90%	2 6,7%	1 3,3%
Crianças participantes da pesquisa	23 76,7%	10 43,5%	13 56,5%	15 65,2%	8 34,8%	22 95,7%	1 4,3%	0 0,0%

4.1.3 Grupo Intervenção B:

Na Tabela 3, é apresentado o perfil demográfico da turma e o perfil demográfico das crianças da turma que participaram da pesquisa, compondo o Grupo Intervenção B. Como pode ser observado, as proporções de sexo, nacionalidade e idade nos participantes se mantiveram similares às da turma. O critério de 70% de adesão da turma foi atingido. As proporções de sexo são relativamente equilibradas: exatamente metade na turma e 56% (feminino) a 44% (masculino) entre os participantes. A faixa etária predominante novamente é de 10 a 11 anos, com porcentagens de 70% da turma e 72% do grupo participante. A porcentagem de estrangeiros é de 40% da turma e um pouco mais de 40% dos participantes. As porcentagens foram aproximadas na primeira casa decimal.

Tabela 3. Perfil demográfico do Grupo B (sexo, nacionalidade e idade).

	Total	Sexo Masc.	Sexo Fem.	Brasil.	Estrang. (bolivianas e 1 peruana)	10 e 11 anos	11 e 12 anos	Acima de 12 anos
Crianças na turma	30	15	15	18	12	21	6	3
	100%	50%	50%	60%	40%	70%	20%	10%
Crianças participantes da pesquisa	25	11	14	14	11	18	5	2
	83,3%	44%	56%	56%	44%	72%	20%	8%

4.2. Documentos para execução da pesquisa

4.2.1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis (Apêndices 1 e 2)

Documento com o objetivo de sintetizar as informações necessárias para que o responsável do aluno possa consentir ou não com a participação na pesquisa.

4.2.2 Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndices 3 e 4)

Documento com o objetivo de sintetizar as informações necessárias, em linguagem simplificada, para que a criança com idade maior ou igual a 12 anos possa assentir ou não com a participação na pesquisa, uma vez que seu responsável já tenha autorizado a participação. Conterá os mesmos itens do TCLE para os responsáveis, com as adaptações decorrentes de eles estarem informando o próprio consentimento e não o de outrem.

4.2.3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores (Apêndices 5 e 6)

Documento com o objetivo de sintetizar as informações necessárias para que o professor possa consentir ou não com a participação na pesquisa. Conterá os mesmos itens do TCLE para os responsáveis, com as adaptações decorrentes de eles estarem informando o próprio consentimento e não o de outrem.

4.3. Procedimentos e delineamento

4.3.1 Contato com a escola: foi realizado o contato com uma escola pública, localizada no bairro do Bom Retiro em São Paulo. O projeto foi apresentado à diretora e três professoras, as quais concordaram em participar da pesquisa. Foi entregue às professoras e também enviado aos responsáveis o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para os alunos com idade igual a ou maior que 12 anos que trouxeram o TCLE do responsável e desejavam participar da pesquisa, foi também entregue e assinado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

4.3.2 Grupos: foram definidas, de acordo com as disponibilidades da escola e com a satisfação dos critérios para seleção descritos no Método, três turmas do último ano do Ensino Fundamental I para a pesquisa. Cada uma das três turmas escolares compôs um grupo de pesquisa: Grupo A, Grupo B e Grupo Controle. O Grupo Controle não passou por nenhuma intervenção, enquanto os Grupos A e B passaram, respectivamente, pelas intervenções semelhantes às intervenções da pesquisa de Legault et al. (2011). Abaixo seguem as linhas gerais das propostas de intervenção.

4.3.3 Intervenções (Apêndices 7 e 8): As intervenções foram elaboradas a partir dos excertos das intervenções originais disponibilizados pelos autores. As intervenções foram traduzidas pela pesquisadora e tiveram a sua linguagem adaptada para as crianças a partir de reunião com a professora de cada turma. Poucas adaptações foram necessárias. Quando foram, restringiram-se a adaptações de vocabulário e criação de glossário. Na mesma reunião de adaptação do material de intervenção, foram discutidas com as professoras as características (classe de respostas e tipo de consequências) de cada intervenção e definidas as etapas e diretrizes da atividade: 1) Discussão livre do título do texto-base e expectativas geradas por ele em relação ao seu conteúdo; 2) Leitura e discussão do texto-base; 3) Durante a discussão, manter o tipo de relação entre classe de respostas e consequências descrito no texto-base; 4) Preenchimento da tabela da atividade. 5) resposta às três perguntas da atividade. As intervenções foram realizadas pela professora de cada turma sem a presença da pesquisadora, em horário de aula, como se fossem mais uma atividade pedagógica. Seguem abaixo as descrições das duas modalidades de intervenção.

— **Intervenção A:** ênfase na valorização da aceitação e contato com a

diversidade, enfatizando as consequências prazerosas de escolher ser uma pessoa sem preconceitos. Foram identificados nesta intervenção, pela pesquisadora, os seguintes aspectos comportamentais: descrição de contingências de reforço positivo envolvendo respostas de aceitação e contato com a diversidade. Mais três juízes analistas do comportamento, formados há pelo menos dois anos (dois mestrandos e um doutorando), foram solicitados a identificar a contingência predominante nessa intervenção. Todos os três identificaram como predominante a contingência de reforçamento positivo de respostas de aceitação e contato com a diversidade.

— **Intervenção B:** ênfase em urgir para que os participantes combatam o preconceito e sigam normas sociais definidas para evitá-lo, descrição de rejeição social e consequências legais enfrentada por pessoas preconceituosas. Foram identificadas nesta intervenção, pela pesquisadora, os seguintes aspectos comportamentais: descrição de contingências de punição positiva envolvendo respostas de intolerância; descrição de estímulos que, culturalmente, correspondem a estímulos discriminativos para contingências de punição. Novamente, os mesmos três juízes foram solicitados a identificar a contingência predominante nesta intervenção. Dois deles identificaram como predominante contingências de punição (positiva e negativa), enquanto um terceiro a princípio identificou como predominante a contingência de reforçamento negativo. Em reunião com este terceiro juiz, ficou claro que ele havia analisado a contingência segundo a qual ele previa que um participante que lesse a intervenção se comportaria, e não a contingência de fato descrita na intervenção. Após este esclarecimento e a retomada da instrução, o juiz retificou sua análise para a identificação de contingência de punição positiva de respostas de preconceito. Para esta intervenção, houve no final concordância sobre a contingência predominante ser punição, mas não sobre ser positiva ou negativa.

4.3.4 Procedimentos

Antes das intervenções, foram aplicados a entrevista sociométrica e o IRAP, a fim de investigar medidas de preconceito no contexto escolar nos três grupos. Após as intervenções, a entrevista sociométrica e o IRAP foram reaplicados, a fim de avaliar possíveis efeitos das intervenções. Após a finalização da coleta de dados com os alunos, foi realizada uma reunião conjunta com as professoras dos três grupos, a fim de discutir as observações de cada uma durante o processo e

proporcionar uma oportunidade para que elas pudessem conhecer em detalhes as intervenções aplicadas nos outros grupos. O delineamento está representado na Figura 4.

	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4	Etapa 5	Etapa 6
Grupo A	Aplicação do IRAP	Aplicação da entrevista sociométrica	Intervenção A	Reaplicação do IRAP	Reaplicação da entrevista sociométrica	Reunião com as professoras
Grupo B	Aplicação do IRAP	Aplicação da entrevista sociométrica	Intervenção B	Reaplicação do IRAP	Reaplicação da entrevista sociométrica	Reunião com as professoras
Grupo Controle	Aplicação do IRAP	Aplicação da entrevista sociométrica	Sem intervenção	Reaplicação do IRAP	Reaplicação da entrevista sociométrica	Reunião com as professoras

Figura 4. Delineamento do estudo.

Ao final da pesquisa e após a análise dos resultados, serão oferecidas reuniões devolutivas aos professores e diretora, e com eles planejadas as devolutivas aos pais e alunos. As reuniões estão pré-combinadas para agosto/2016.

4.4. Instrumentos avaliativos

A Tabela 4 descreve as variáveis do estudo, os instrumentos utilizados para avaliá-las e o tempo requerido em cada avaliação. Em seguida é apresentado o detalhamento de cada instrumento.

Tabela 4. Variáveis e instrumentos.

Variável	Instrumento	Tempo de aplicação	Número de aplicações
Preconceito implícito	IRAP (Implicit Relational Assessment Procedure)	25 min para cada criança	Duas (uma antes e uma após a intervenção)
Status social	Entrevista sociométrica	10 min para cada criança	Duas (uma antes e uma após a intervenção)

4.4.1. Entrevista sociométrica

Elaborada para verificar os status das crianças de cada nacionalidade em seus grupos. O procedimento para realização da entrevista com cada grupo seguiu as seguintes etapas: 1) pesquisadora apresentou-se aos alunos e informou-os sobre a entrevista; 2) crianças que não possuíam autorização dos responsáveis para participar ou que tivessem expressado o desejo de não participar permaneceram em sala de aula, na qual estava sua professora; 3) participantes foram levados, de três a cinco por vez, para a sala de informática, onde foram realizadas as entrevistas; 4) iniciaram-se as entrevistas; 5) as crianças que completavam a entrevista eram levadas para a biblioteca da escola; 6) quando as últimas crianças completaram a entrevista, todas foram levadas de volta à sala de aula. O procedimento totalizou aproximadamente uma hora em cada aplicação.

Para as entrevistas, foi empregado o procedimento de nomeação, no qual cada criança indicou com quais colegas de sua classe gostaria de brincar/conversar (nomeações de aceitação) e com quais não gostaria de brincar/conversar (nomeações de rejeição), em seguida descrevendo os motivos para suas escolhas. Houve limite de três nomeações para aceitação e três nomeações para rejeição. Durante as entrevistas, foram anotados em folhas de registros (Apêndice 9) os números da lista de chamada correspondentes aos nomes mencionados, ao lado do número da lista de chamada da criança entrevistada. Cada entrevistador possuía, além da folha de registro, uma cópia da lista de chamada da turma. Este procedimento de anotação pelos números ao invés de pelos nomes visou impedir que as crianças entrevistadas posteriormente fossem influenciadas pela visualização dos nomes já citados. Ao lado de cada número referente às crianças nomeadas, foram registrados os motivos das indicações alegados pelos participantes. Quando a primeira resposta da criança era pouco descritiva (ex.: “gostaria de brincar com ele porque ele é legal”), o entrevistador fazia perguntas na direção de obter mais descrições ou exemplos (ex.: “o que ele faz de legal?”), sem nunca fornecer modelos de resposta para a criança.

As entrevistas foram feitas concomitantemente por quatro ou cinco entrevistadores (o tamanho da equipe de pesquisa variou conforme a disponibilidade dos convidados), na sala de informática, enquanto os demais alunos que ainda não haviam feito a entrevista permaneceram na sala de aula, realizando outras atividades com a supervisão da professora. Criando um ambiente exclusivo

para a entrevista, garantimos que os alunos que ainda não haviam sido entrevistados não ouvissem a conversa daqueles que estavam fazendo a entrevista. Na sala de informática, os cinco postos de entrevista foram arranjados o mais distante possível uns dos outros: um em cada canto da sala e um no centro. Nos dias em que houve apenas quatro entrevistadores, os postos de entrevistas foram arranjados nos quatro cantos da sala. Quando necessário, os entrevistadores orientaram os alunos a falar em tom de voz baixo durante a entrevista e não apontar diretamente para o colega nomeado quando este estava na sala. Após a entrevista, os alunos eram levados para uma terceira sala, a biblioteca da escola, para que o grupo que já havia realizado a entrevista não tivesse contato com o grupo que estava esperando para realizá-la, influenciando as nomeações. Nesta terceira sala, os membros da equipe de pesquisa se alternaram para fazer uma supervisão intermitente.

Os alunos faltantes no dia em que as entrevistas foram realizadas em sua sala tiveram mais uma única oportunidade de realizá-la logo no início da manhã do dia seguinte, quando a chance de terem tido contato com os alunos que já haviam realizado a entrevista parecia pequena. Para sondar se algum tipo de contato havia ocorrido fora do horário de aula ou na entrada, os entrevistadores iniciaram a entrevista perguntando se eles já tinham sido informados um pouco pelos colegas sobre como a entrevista funcionava. Só foram incluídos os resultados dos alunos que responderam negativamente. Os alunos que faltaram no dia oficial da entrevista e no dia seguinte, ou que chegaram atrasados no dia seguinte, não realizaram a entrevista. Esta restrição foi necessária para evitar que respostas dadas em dias posteriores pelos alunos fossem baseadas em trocas de informações entre eles, representando uma condição diferente.

4.4.2. IRAP (Implicit Relational Assessment Procedure)

Foi utilizada a versão 2012 do *software* desenvolvido por Dermot Barnes-Holmes, instalado em três *notebooks* levados à escola pela pesquisadora. O *software* combinou a apresentação de estímulos visuais correspondentes a brasileiros e estrangeiros a uma palavra de significado positivo (“bons”) e uma palavra de significado negativo (“ruins”)⁹. O estímulo visual correspondente a

⁹ Anteriormente, foi feita uma primeira tentativa com uma versão mais sofisticada dos estímulos, em que não uma única palavra, mas variados adjetivos positivos (educado, honesto, bonito etc) e negativos (mal-educado, desonesto, feio) eram apresentados com as fotos de brasileiros e

brasileiros foi uma foto com quatro crianças brasileiras (três meninos e uma menina), na qual uma pequena bandeira do Brasil foi inserida no canto esquerdo inferior. O estímulo visual correspondente a estrangeiros foi uma foto com cinco crianças bolivianas (duas meninas e três meninos), na qual três pequenas bandeiras de diferentes países sul-americanos foram inseridas na parte inferior, entre elas a bandeira da Bolívia. As fotos foram selecionadas a partir de busca no *Google* Imagens. Não foi possível localizar fotos que atendessem aos mesmos critérios de fundo neutro e expressão emocional neutra, cuidados metodológicos descritos por Mizael et al. (2016).

A escolha, nos estímulos, do uso da palavra “estrangeiros” ao invés de “bolivianos” foi ética, no sentido de evitar a exposição direta do grupo. Essa escolha tem implicações metodológicas, que serão discutidas após os resultados.

O teste apresenta todas as combinações possíveis entre esses quatro estímulos, e o participante deve responder “Sim” ou “Não” para a combinação apresentada, conforme uma instrução que aparece na tela no início de cada bloco de teste. A resposta correta varia de acordo com a instrução, a qual pode ser coerente com a hipótese consistente ou inconsistente do teste. Para o teste da forma como foi elaborado nesta pesquisa, a hipótese consistente prevê um viés positivo para brasileiros e negativo para estrangeiros. Nos blocos consistentes, foi dada a instrução: “Para responder esta parte do teste, você deve fingir que brasileiros são bons, e estrangeiros são ruins.” Nos blocos inconsistentes do teste, foi dada a instrução: “Para responder esta parte do teste, você deve fingir que estrangeiros são bons, e brasileiros são ruins.” As respostas de “Sim” e “Não” eram dadas pressionando-se as teclas “d” e “k” do teclado do computador. A posição de cada resposta na tela foi fixa em todos os blocos, para facilitar o aprendizado da tarefa.

É interessante observar que a medida de preconceito implícito do teste não se baseia, portanto, na resposta escolhida pelo participante; após obrigar o participante a emitir todas as respostas, o cálculo do preconceito implícito é feito a partir das latências para afirmar ou negar uma combinação. Por exemplo, se o participante respondeu “Sim” mais rápido do que respondeu “Não” diante da combinação da foto dos brasileiros com a palavra “bons”, isso indica um viés

estrangeiros. Esta primeira tentativa foi feita com as crianças que integram o Grupo B do delineamento. Uma vez que pouquíssimas crianças conseguiram atingir os critérios de prática, os estímulos foram modificados de modo a haver apenas uma palavra positiva e uma negativa.

positivo deste participante para os brasileiros - considerando-se apenas o resultado desta combinação no teste.

O teste consistiu em no máximo três pares de blocos de prática (cada par contém um bloco consistente e um inconsistente), nos quais o participante deveria atingir o critério estabelecido de latência e porcentagem de acerto. Os critérios utilizados nesta pesquisa foram 80% de acerto e 2500ms de latência máxima. Para os participantes que atingissem os critérios da prática, seguiam-se três pares de blocos de teste.

A aplicação do teste consistiu nas seguintes etapas: 1) pesquisadora apresentou-se aos alunos e informou-os sobre o teste; 2) crianças que não possuíam autorização dos responsáveis para participar ou que tenham expressado o desejo de não participar permaneceram em sala de aula, na qual estava sua professora; 3) participantes foram levados, três por vez, para a sala de informática, onde foram realizados os testes com supervisão da pesquisadora; 4) a pesquisadora conversou em grupo com as crianças sobre o teste antes de iniciá-lo, explicando a tarefa e esmiuçando as respostas corretas diante das quatro combinações para a instrução consistente e das quatro combinações para a instrução inconsistente; 5) a pesquisadora salientou que as crianças deveriam responder sempre conforme a instrução, mesmo que não fosse a opinião delas; 6) a pesquisadora então solicitou que as crianças dessem as repostas orais para algumas combinações conforme cada instrução, a fim de verificar a compreensão da tarefa; 7) a pesquisadora acompanhou as primeiras tentativas da prática de cada criança, repetindo trechos das explicações quando necessário; 8) as crianças realizaram o teste na sala de informática, com os notebooks lado a lado e as CPUs dos computadores da escola servindo de anteparo entre eles. 9) após concluírem o teste, as crianças retornavam à sala de aula.

Quando o participante não conseguiu atingir o critério da prática, o teste foi reiniciado para a realização de mais blocos de prática. Se mesmo assim o participante não conseguisse atingir o critério, ele era agradecido por sua participação na pesquisa e acompanhado de volta à sala de aula.

Para a coleta das medidas pós-intervenção, a realização de alguns testes IRAP ocorreu simultaneamente às entrevistas sociométricas na sala de informática, para que fosse possível colher todas as medidas no mesmo dia. Como a sala era grande, foi possível arranjar locais para os três participantes realizarem o teste sem que se tenha observado interferência em nenhum dos dois procedimentos, a não ser

pontualmente.

5. ANÁLISE DOS DADOS

5.1. Entrevistas sociométricas

Para o tratamento específico dos dados das entrevistas sociométricas, com o intuito de identificar a categoria sociométrica a qual pertence cada um dos alunos das turmas participantes, foram obtidas duas medidas sociométricas para cada criança: a preferência social (número de nomeações positivas recebidas menos o número de nomeações negativas recebidas) e o impacto social (soma dos números dos dois tipos de nomeação recebida). Em seguida, os escores dessas medidas foram padronizados para cada grupo e os alunos foram classificados em uma das cinco categorias sociométricas, de acordo com o seguinte critério (Coie et al., 1982):

1) Popular: escore padronizado de preferência social maior que 1.0; escore padronizado de nomeações positivas maior que 0; escore padronizado de nomeações negativas menor que 0;

2) Rejeitada: escore padronizado de preferência social menor que -1.0; escore padronizado de nomeações negativas maior que 0; escore padronizado de nomeações positivas menor que 0;

3) Negligenciada: escore padronizado de impacto social menor que -1.0; escore absoluto de nomeações positivas igual a 0;

4) Controversa: escore padronizado de impacto social maior que 1.0; escore padronizado de nomeações positivas maior que 0; escore padronizado de nomeações negativas também maior que 0.

5) Média: escore padronizado de preferência social entre -0.5 e 0.5.

Após a classificação, foi observada a nacionalidade dos alunos pertencentes a cada uma das categorias sociométricas.

Os motivos citados para as nomeações positivas e negativas foram classificados em categorias. O processo de elaboração das categorias e classificação das respostas seguiu as seguintes etapas:

1. A pesquisadora elaborou uma primeira versão das categorias conforme as semelhanças das respostas fornecidas pelos participantes, bem como com base nos dados apresentados pela literatura (Bierman et al., 1993; Coie et al. 1990; Izbicki,

2012). As categorias foram elaboradas separadamente para as respostas de aceitação e rejeição.

2. Em discussão com a orientadora, as categorias foram adaptadas (com exclusões e aglutinações de categorias);

3. Foram entregues, a dois juízes independentes (psicólogos formados com título de mestrado) um documento com as respostas de aceitação e de rejeição e um documento constituído por uma tabela com as categorias, suas definições e exemplos. Os juízes foram solicitados a classificar as respostas de acordo com as categorias.

4. Foi realizada uma reunião com os juízes, a fim de discutir dificuldades de classificação e fazer ajustes nas categorias. A partir dessas discussões, determinou-se a reformulação das categorias, com inclusões, exclusões e reformulação das definições de algumas categorias. O conjunto final das categorias, suas siglas, definições e exemplos podem ser observados na Figura 5.

Categorias de Aceitação			
Nome	Sigla	Definição	Exemplos
Compartilhamento de objetos/habilidades	COH	A criança nomeada compartilha objetos (material, lanche) e habilidades (ajuda em tarefas, ensina brincadeiras) com a criança entrevistada ou outrem.	*"Divide o lanche comigo." *"Empresta borracha quando eu não tenho." *"Me ensinou a fazer origami." *"Me ajuda com a lição."
Relacionamento Prévio	Rel	A criança nomeada tem algum tipo de relacionamento prévio ou de longa data com a criança entrevistada. Em alguns casos é um relacionamento de parentesco, em outros uma amizade antiga ou que começou em outros contextos/locais. Sempre que houver alguma menção de tempo, data do início/duração do relacionamento, a resposta será classificada nesta categoria.	*"É minha prima." *"É meu amigo desde a 1ª série." "Conheço ele do meu prédio."

Disciplina	Di	A criança possui características ou se engaja em comportamentos que se adequam às regras implícitas ou explícitas da sala ou escola, facilitando a organização do ambiente e o andamento da aula.	* “Obedece a professora.” * “Faz as lições.”
Cumplicidade/confiança	C	A criança nomeada é percebida como fonte de apoio, confiável, cúmplice e/ou sincera pela criança entrevistada.	*“Não dedura quando eu passo bilhete na sala.” *“Não conta meus segredos.” *“Me defende” “Me ajuda” (sem maiores especificações que caracterizem compartilhamento de objeto ou habilidade) *“Fala a verdade.” *“Não é falsa.”
Parceiro de brincadeiras e atividades	Par	A criança nomeada é parceira de brincadeiras ou outras atividades da criança entrevistada. A brincadeira ou atividade pode ser explicitamente especificada ou não. Também se enquadram nesta categoria descrições de convivência e de bom desempenho físico e nas brincadeiras.	*“Brinca de pega-pega no recreio.” *“Sempre brincamos.” *“Brincamos/conversamos juntos” *“Conversamos sobre penteados” *“Corre rápido.” *“É bom no pega-pega.
Pró-social	Pró	A criança nomeada exibe características/comportamentos adequados ou avaliados como positivos e promotores de interação social de qualidade. Entram aqui adjetivos positivos como “boazinha”, “educada”, “atenciosa”, descrições de	*“Faz piadas boas” *“É brincalhão.” *“Sabe brincadeiras legais.” *“É extrovertido.” *“É bonzinho.”

		empatia, extroversão e comportamentos que divertem as outras crianças.	
Outros	aO	Respostas que, pela falta de especificações ou por correspondem a mais de uma categoria simultaneamente, não podem ser enquadradas em nenhuma das categorias.	-----
Categorias de Rejeição			
Nome	Sigla	Definição	Exemplos
Agressão	A	A criança nomeada se engaja em comportamentos (de caráter físico, verbal ou gestual) com aparente intenção de machucar ou ofender colegas. Exemplos de comportamentos agressivos físicos são bater, chutar, empurrar, entre outros. Exemplos de comportamentos verbais agressivos são xingar, ameaçar, provocar, brigar. Pode ser também dirigido à destruição dos pertences de um colega, desde que esta seja abertamente a intenção como forma de ataque ao dono do objeto, e não acidente ou negligência.	<ul style="list-style-type: none"> * "Bate" * "Xinga" * "Empurra" * "Coloca o pé para eu tropeçar." * "Chuta minha mochila "
Pertences	P	Comportamentos da criança nomeada que envolvem apropriação dos pertences das outras crianças, sem seus consentimentos. Pode incluir dano aos pertences, desde que aparentemente acidental ou causado por negligência, nunca configurando uma agressão direta ao dono do objeto.	<ul style="list-style-type: none"> * "Pega as coisas dos outros sem pedir." * "Pega material emprestado e nunca devolve." * "Pega as minhas coisas escondido, às vezes devolve estragado."

Atitudes Egoístas	AE	Criança nomeada se recusa a emprestar ou dividir materiais e brinquedos; não oferece ajuda aos colegas em atividades que desempenha bem.	* "Nunca empresta nada." * "Não ajuda ninguém que tem dificuldade."
Retração social	RS	A criança nomeada não apresenta iniciativa para engajar-se em interação, isola-se, é pouco responsiva, tímida, quieta, recusa convites para brincar.	* "Ele é muito quieto, não fala com ninguém" * "A gente chama ela para brincar, mas ela nunca aceita."
Insensibilidade social	IS	A criança nomeada apresenta comportamentos que indicam insensibilidade a normas sociais gerais vigentes entre os pares, como hábitos peculiares, hábitos inadequados de higiene, comportamentos imaturos, egocêntricos ou de hierarquização inapropriada.	* "Se acha". * "Mandão." * "Baba."
Inibição pelo grupo	IG	A criança entrevistada tem amigos que não gostam da criança nomeada, ou os amigos da criança nomeada não gostam do entrevistado, inviabilizando contato mais próximo. Pode envolver agressão, desde que seja praticada por terceiros e não pela criança nomeada.	* "Minhas amigas não querem que eu fale com ela" * "Meus amigos não gostam dele" * "Os amigos dele me xingam."
Não-cumplicidade /Desconfiança	NC	A criança desrespeita normas de cumplicidade com a criança entrevistada, e/ou lida com informação de forma que a entrevistada percebe como diferente da realidade ou em desrespeito a normas de cumplicidade, eventualmente prejudicando colegas (intencionalmente ou não).	* "Faz fofoca". * "Disse que eu gosto do fulano, mas não é verdade." * "Mente." * "Falso." * "Dedura para a professora quando eu passo bilhete"

<p>Violação de regras</p> <p>V</p>	<p>A criança nomeada possui características ou se engaja em comportamentos incompatíveis com as regras implícitas ou explícitas da sala ou escola, dificultando a organização do ambiente e o andamento da aula. Também pode ocorrer durante atividades lúdicas (desde que não caracterize agressão), nas quais o não-cumprimento das regras explícitas ou implícitas atrapalha o andamento da brincadeira.</p> <p>Obs: esta categoria se refere a regras de atividades/ambientes específicos (sala de aula e brincadeiras), não se aplica a regras sociais gerais entre pares, das quais tratam outras categorias como por exemplo Insensibilidade social e Não-cumplicidade.</p>
<p>Outros</p> <p>rO</p>	<p>Respostas que, pela falta de especificações, não puderam ser enquadradas em nenhuma das categorias.</p>

Figura 5. Categorias dos motivos de aceitação e rejeição.

5. Os juízes classificaram novamente as respostas com o novo conjunto de categorias e enviaram as respostas à pesquisadora.

6. Para avaliar a concordância entre a pesquisadora e os juízes, utilizou-se a estatística Kappa de Fleiss. A Tabela 5 mostra o índice kappa para todas as categorias.

Como havia justificativas para as nomeações de aceitação e rejeição, que foram dadas em separado pelos alunos e classificadas pelos juízes segundo grupos

distintos de categorias, optou-se por fazer o cálculo da concordância dos dois tipos de nomeação em separado.

Foi possível verificar que as classificações obtiveram kappas gerais excelentes (0,966 para aceitação e 0,946 para rejeição). Mesmo se considerados os índices de concordância individuais, a única categoria que aparece com concordância abaixo de 0,8 (índice ainda considerado excelente) é a “nula”, que foi criada apenas para os casos em que um dos juízes não identificou um trecho da resposta como relevante para categorização e os outros atribuíram categorias a este mesmo trecho. Como sua frequência foi baixa e não é uma das categorias de interesse, podemos considerar a concordância excelente para as análises posteriores.

Tabela 5. Índice de concordância das categorias de aceitação.

	Aceitação		IC	
	Kappa	valor p	inf.	sup.
Geral	0,966	< 0,001	0,941	0,991
Compartilhamento de Objetos e Habilidades (COH)	1,000	< 0,001	0,950	1,000
Relacionamento Prévio (Rel)	0,981	< 0,001	0,931	1,000
Disciplina (Di)	0,941	< 0,001	0,890	0,991
Cumplicidade e Confiança (C)	0,950	< 0,001	0,900	1,000
Parceiro de Brincadeiras e Atividades (Par)	0,986	< 0,001	0,935	1,000
Pró-social (Pró)	0,965	< 0,001	0,914	1,000
Outros (aO)	0,889	< 0,001	0,839	0,939
Nulo	0,495	< 0,001	0,445	0,546

Tabela 6. Índice de concordância das categorias de rejeição.

Rejeição				
	Kappa	valor p	IC	
			inf.	sup.
Geral	0,946	< 0,001	0,920	0,972
Agressão (A)	0,959	< 0,001	0,899	1,000
Pertences (P)	0,985	< 0,001	0,926	1,000
Atitudes Egoístas (AE)	1,000	< 0,001	0,940	1,000
Retração Social (RS)	0,985	< 0,001	0,926	1,000
Insensibilidade Social (IS)	0,905	< 0,001	0,845	0,965
Inibição pelo Grupo (IG)	0,874	< 0,001	0,814	0,934
Não-cumplicidade (NC)	0,986	< 0,001	0,926	1,000
Violação de regras (V)	0,953	< 0,001	0,893	1,000
Outros (rO)	0,912	< 0,001	0,852	0,972
Nulo	0,370	< 0,001	0,310	0,430

Entre as últimas observações sobre a análise de dados, cabe complementar que, para a análise estatística dos motivos, foram removidas categorias que tiveram muito baixa incidência de respostas. Além disso, uma outra observação geral relevante é que alguns teste estatísticos no momento pós-intervenção foram realizados com todos os grupos juntos, pois seria inadequado fazer em cada grupo separadamente devido ao tamanho amostral. Apesar de os grupos terem passado por intervenções diferentes, um efeito detectado estatisticamente no geral poderia depois ser localizado descritivamente no grupo em que ocorreu e discutido de acordo com a intervenção correspondente.

5.2. IRAP

Para preparação e análise dos dados, foram seguidos os passos sugeridos no artigo de Hussey et al. (2015):

- a) A unidade de medida foi definida como o tempo entre a apresentação do estímulo e a primeira resposta correta.
- b) Foram excluídos participantes cujo tempo de reação em mais de 10% das tentativas dos blocos de teste foi inferior a 300ms. (realizado automaticamente pelo software)
- c) Remoção de respostas com latências superiores a 10.000ms (realizado automaticamente pelo software).
- d) Cálculo dos Dscores a partir da subtração das latências para afirmação de uma combinação das latências para negação daquela combinação, com subsequente divisão do resultado pelo erro padrão das latências. (realizado automaticamente pelo software).
- e) Exclusão dos dados que falham em manter os critérios de latência máxima e porcentagem mínima de acerto. Uma vez que muitos participantes falharam em manter o critério da prática de 79% de acerto durante o teste, foi adotado o critério de 75% como mínimo. Aqui foi adotado o critério de exclusão do par de blocos no qual o participante não atingiu os critérios em um dos blocos, com subsequente redefinição do Dscore a partir do cálculo manual dos blocos remanescentes. Quando o participante não atingiu o critério em mais de um par de blocos, ele foi excluído da pesquisa.
- f) Cálculo do Dscore médio de todos os blocos para cada combinação (realizado automaticamente pelo software)
- g) Inversão dos scores das combinações pertinentes para facilitar a leitura dos gráficos e interpretação dos dados.

Toda a análise dos dados contou com a assessoria estatística do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, de forma a garantir a seleção das estatísticas descritiva e inferencial mais adequadas para o tipo de dado e delineamento.

6. ASPECTOS ÉTICOS

Avalia-se que os riscos aos participantes são baixos, além de semelhantes aos riscos aos quais os alunos já estão expostos, uma vez que ambas as intervenções previstas na pesquisa correspondem a estratégias pedagógicas reais e costumeiras para lidar com preconceito. A pesquisa foi realizada em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério de Saúde. O projeto foi aprovado na Plataforma Brasil, sob o número CAAE: 51948215.2.0000.5561.

A participação na pesquisa foi permitida mediante autorização e assinatura (do responsável) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinatura do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) para alunos com idade igual ou superior a 12 anos. Os indivíduos e instituições envolvidos foram informados em relação aos objetivos gerais e procedimentos da pesquisa. A pesquisadora se colocou à disposição de todos os envolvidos para tirar dúvidas e realizar esclarecimentos adicionais a qualquer momento e permaneceu atenta e disponível para o encaminhamento para atendimento psicológico que fosse demandado pelos participantes ou seus responsáveis (não ocorreu).

As reuniões devolutivas estão previstas para agosto de 2016. Nelas serão apresentados apenas os resultados e análises de grupo da pesquisa, de forma a não expor os participantes individualmente.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

7.1. Considerações sobre a aplicação dos instrumentos IRAP e entrevista sociométrica

Na tabela 7 está indicada a quantidade de crianças que proveu dados para cada etapa da pesquisa.

Tabela 7. Total de participantes em cada etapa da pesquisa

	Total de Participantes	Participantes IRAP Pré	Participantes Sociométrico Pré	Participantes IRAP Pós	Participantes Sociométrico pós
Grupo Controle	17	7	17	7	16
Grupo A	23	15	22	8	21
Grupo B	25	16	24	12	21
Total	65	38	63	27	58

Como se pode observar na Tabela 7, houve uma grande perda de participantes nas aplicações do IRAP, sendo que no final restaram apenas 27 das 65 crianças iniciais: 17 brasileiras e 10 estrangeiras. Ao contrário das perdas da entrevista sociométrica, que se deveram exclusivamente a faltas dos alunos nos dias de coleta, as perdas no IRAP foram relacionadas a dificuldades de execução da tarefa em si. Na Tabela 8, podemos observar os motivos de perda de participantes na aplicação pré e na aplicação pós

Tabela 8. Motivos da perda de participantes no IRAP.

	Total	Motivo 1	Motivo 2	Motivo 3	Motivo 4	Motivo 5
Participantes cujos dados do IRAP Pré não foram coletados ou incluídos na pesquisa	27	1	0	21	5	-
Participantes cujos dados do IRAP Pós não foram coletados ou incluídos na pesquisa	37	2	1	0	8	27

Legenda: Motivo 1: faltou no dia de coleta; Motivo 2: criança saiu da turma ou escola; Motivo 3: não atingiu critério da prática; Motivo 4: não manteve o critério durante o teste; Motivo 5: não tinham dados da fase pré para comparar depois.

Das 65 crianças iniciais, 21 não conseguiram atingir os critérios da prática de 80% de acerto e latência máxima de 2500ms, e portanto não fizeram o teste. Além destas, os dados de 13 crianças que fizeram o teste não foram utilizados pois elas não conseguiram manter os critérios de porcentagem de acerto e latência durante o teste, mesmo tendo atingido esses critérios na prática. É interessante notar que, destas 13, oito não mantiveram os critérios mesmo tendo conseguido mantê-los na primeira aplicação do IRAP.

Apesar de haver por enquanto pouquíssimos estudos da adequação do IRAP para crianças, esse baixo índice de sucesso na tarefa não foi o obtido por Rabelo et al. (2014), em cuja pesquisa oito dos nove participantes completaram o teste com êxito. Deste modo, podemos supor que diferenças na aplicação (individual *versus* em grupo) e nos critérios de porcentagem de acerto e latência exigidos nos blocos de prática tenham influenciado esse resultado. Os critérios usados por Rabelo et al. (2014) e Mizael et al. (2016) foram 70% de acerto e 3000ms de latência máxima, ao passo em que nesta pesquisa foi usado 80% de acerto e 2500ms de latência máxima.

Dentre as crianças que não atingiram os critérios da prática, houve apenas uma criança que atingiu o critério de porcentagem de acerto mas não conseguiu atingir o de latência, descartando a hipótese da inadequação da latência. Todas as outras crianças que não atingiram os critérios da prática tiveram problemas com o critério de porcentagem. No entanto, elas em geral mantinham-se abaixo inclusive do critério de 70%: suas porcentagens mantinham-se na faixa entre 40 a 60%, uma

aparente oscilação em torno do 50% que corresponderia a um desempenho aleatório, dado que o teste sempre apresenta duas alternativas de resposta. No entanto, algumas crianças que não atingiram os critérios da prática de fato os teriam atingido caso a exigência da porcentagem de acerto fosse 70%. Um padrão observado foi o de crianças que intercalavam porcentagens próximas de 70% e próximas de 80%, deste modo nunca atingindo o critério de 80% em dois blocos consecutivos, mas dando indícios de que haviam aprendido a tarefa.

Outro efeito possível da exigência de 80% de acerto, este agora útil para análise da não-manutenção dos critérios durante o teste, é o cansaço ao longo da tarefa devido à necessidade de repetir mais blocos de prática até atingir o critério. Quase nenhuma criança atingiu os critérios no primeiro par de blocos; elas precisavam de dois ou três pares de blocos de prática para atingir os critérios, para então passar para os três pares de blocos de teste, chegando a totalizar seis pares ou 12 blocos em alguns casos.

Esse efeito de fadiga foi observado tanto no comportamento e verbalizações das crianças durante o teste, quanto no perfil de latência e porcentagem de acerto das crianças que falharam em manter os critérios. Foi observado o comportamento de alternar os botões de resposta freneticamente, obtendo como consequência acabar o teste mais rápido. Entre as verbalizações que chamaram a atenção, várias crianças perguntaram quanto faltava e quando o teste ia acabar durante a sua realização. Como evidência anedótica, uma das verbalizações foi “tia, eu vou ficar aqui para sempre?”. Sobre o perfil de latência e porcentagem de acerto, segue, na Tabela 9, um perfil que foi encontrado repetidas vezes entre essas crianças (os dados são de um participante do Grupo A, no momento pós-intervenção).

Tabela 9. Perfil de porcentagem de acerto e latência de participantes que falharam em manter os critérios durante o teste.

	Porcentagem de acerto	Latência média no bloco
Último bloco consistente da prática	100	1607
Último bloco inconsistente da prática	96	1513
1º bloco consistente de teste	38	109
1º bloco inconsistente de teste	100	1295
2º bloco consistente de teste	67	710
2º bloco inconsistente de teste	92	1466
3º bloco consistente de teste	83	1115
3º bloco inconsistente de teste	38	132

Neste perfil, intercalam-se porcentagens bastante altas - indicativas de que o participante compreendeu e consegue executar a tarefa - com porcentagens muito baixas associadas a uma grande queda na latência, indicando que o participante estava respondendo sem que houvesse tempo para de fato observar os estímulos e escolher uma resposta. Uma vez que o teste apresenta apenas duas alternativas de resposta e que o critério para prosseguir é dar a resposta correta, alternar os botões independentemente dos estímulos acelerava muito a finalização do teste. Adicionalmente, observou-se que o critério de latência mínima, sugerido como 300ms por Hussey et al. (2015) talvez deva ser mais alto para crianças. Seguindo o mesmo perfil acima de alternância de porcentagens muito altas com porcentagens muito baixas, foram encontradas porcentagens indicativas de responder aleatório em 600ms e até 700ms.

Quanto à contribuição da forma de aplicação nestes baixos índices de sucesso na realização do teste, aponta-se a questão de que a aplicação em grupo permite dar menos atenção a cada criança para garantir sua compreensão da tarefa, e talvez também crie um ambiente menos constrangedor para o responder aleatório, uma vez que a atenção do pesquisador está dividida. No entanto, considerando as condições reais de aplicação em contexto escolar, a aplicação individual não é viável por questões de tempo e espaço físico, de modo que pode ser um caminho mais interessante pensar em formas de aumentar a qualidade da compreensão nesta situação, por exemplo trazendo cópias impressas dos estímulos para as crianças observarem e treinarem durante as instruções orais.

As perdas de participantes devido ao não-atingimento dos critérios de prática e não-manutenção dos critérios ao longo dos blocos do teste, juntas, reduziram muito o número de participantes por sala e compuseram grupos não necessariamente representativos de cada turma como um todo. No grupo B, por exemplo, as crianças brasileiras apontadas pela professora como mais preconceituosas não participaram. Assim, ficaram inviabilizadas algumas das investigações que inicialmente esta pesquisa se propôs a fazer, como a avaliação de o IRAP ser ou não preditivo de resultados na entrevista sociométrica. Outras poderão ser feitas apenas no nível descritivo e não estatístico, prestando-se como estudo exploratório.

7.2. Pré-Intervenção

7.2.1. IRAP

Uma vez que na condição pré-teste os grupos ainda estavam indiferenciados, considerou-se pertinente juntar os grupos para fazer análises sobre os resultados do instrumento com um número maior de participantes, permitindo análises que não seriam possíveis com o n dentro de cada grupo.

Os gráficos elaborados apresentam a média dos Dscores de todos os alunos para cada uma das combinações (*trial-types*) de estímulos apresentadas no teste: foto de brasileiros com a palavra “bons”, que será abreviada daqui para a frente como BRA+; foto de brasileiros com a palavra “ruins”, que será daqui para frente abreviado como BRA-; estrangeiros com a palavra “bons”, que será daqui para frente abreviado como EST+; estrangeiros com a palavra “ruins”, que será daqui para frente abreviado como EST-. No formato em que os dados são tratados e apresentados pelo próprio software, um Dscore positivo indica um resultado na direção da hipótese consistente inserida no teste; um Dscore negativo indica um resultado na direção da hipótese inconsistente. Por exemplo, no caso da combinação BRA+, um Dscore positivo significa que os alunos responderam “sim” mais rapidamente para essa combinação do que responderam “não”, o que seria um viés favorável para os brasileiros. Hussey et al. (2015) elaboraram uma tabela auxiliar para a interpretação dos Dscores. A Tabela 10 apresenta essa tabela adaptada com as informações referentes ao teste formulado para esta pesquisa.

Tabela 10. Interpretação para os Dscores maiores ou menores do que zero para cada combinação de estímulos.

	Combinação 1 - BRA+ Brasileiros bons	Combinação 2 - BRA- Brasileiros ruins	Combinação 3 - EST+ Estrangeiros bons	Combinação 4 - EST- Estrangeiros ruins
D scores > 0 (respondeu mais rápido conforme hipótese consistente)	“Sim” mais rápido que “Não”	“Não” mais rápido que “Sim”	“Não” mais rápido que “Sim”	“Sim” mais rápido que “Não”
	Brasileiros são bons	Brasileiros não são ruins	Estrangeiros não são bons	Estrangeiros são ruins
D scores < 0 (respondeu mais rápido conforme hipótese inconsistente)	“Não” mais rápido que “Sim”	“Sim” mais rápido que “Não”	“Sim” mais rápido que “Não”	“Não” mais rápido que “Sim”
	Brasileiros não são bons	Brasileiros são ruins	Estrangeiros são bons	Estrangeiros não são ruins

Podemos observar na Figura 6 que os Dscores das combinações que envolviam brasileiros (BRA+ e BRA-) foram na direção da hipótese consistente, ao passo em que as combinações que envolviam estrangeiros (EST+ e EST-) foram na direção da hipótese inconsistente. Em outros termos, os alunos em geral responderam mais rapidamente para afirmar que brasileiros e estrangeiros possuíam características positivas, e para negar que estrangeiros e brasileiros possuíam características negativas. O Dscore para a combinação BRA+, no entanto, foi de maior magnitude.

Figura 6. IRAP pré-intervenção de todos os grupos juntos sem inversão de combinações.

Para facilitar a interpretação dos Dscores, seguiu-se recomendação da literatura (Hussey et al., 2015) de inverter algumas combinações de modo a criar um eixo comum de efeitos positivos acima de zero. Por efeitos positivos compreende-se os efeitos que indicam a afirmação de uma visão positiva ou a rejeição de uma visão negativa sobre a nacionalidade em questão. Assim, foram invertidas as combinações três (EST+) e quatro (EST-) em todas as Figuras daqui em diante. Podemos observar a Figura 7 com essas combinações invertidas em relação às da Figura 6.

Figura 7. IRAP pré-intervenção de todos os grupos juntos com inversão de combinações EST+ e EST-.

Na Figura 7 fica mais clara a interpretação: ambas as nacionalidades são bem-vistas, mas os brasileiros são melhor vistos comparativamente. Essa tendência final pode ser calculada por meio de um Dscore geral, para o qual um valor positivo ainda significa conformidade com a hipótese consistente e um valor negativo, conformidade com a hipótese inconsistente. O Dscore geral foi positivo no valor de 0,066, o que indicaria portanto um pequeno viés no sentido da hipótese consistente, ou seja, pró-brasileiros. No entanto, um teste t de amostra única indicou que esse valor médio não foi significativamente diferente de zero ($p=.12$).

Além disso, quatro testes t de amostra única foram realizados para determinar se cada Dscore diferia significativamente de zero. O teste mostrou que diferiam de 0 os Dscores referentes às combinações BRA+ ($p= 0$), BRA- ($p=.012$) e EST- ($p=.04$), enquanto EST+ apenas marginalmente ($p=.096$).

Para comparar os diferentes Dcores dos grupos juntos e uma possível influência da nacionalidade, foi utilizada uma ANOVA mista, tendo como medidas intra sujeito os Dcores das quatro combinações e a nacionalidade como medida entre sujeitos, além da interação entre ambos.

A ANOVA indicou ajuste adequado nos testes de Levene e esfericidade. Os resultados mostraram apenas um efeito marginal do tipo de combinação nos Dscores com $F_{(3,75)}=2,281$ e $p=0,086$ e que explica 8,4% da variância total segundo o eta parcial quadrado. Visualmente, é possível identificar no gráfico mais claramente que a combinação BRA+ parece predizer um Dscore maior, enquanto as outras combinações predizem valores mais similares entre si. No entanto, foi feita a comparação aos pares com correção de Bonferroni e esta não apontou diferenças entre os Dscores a 5%. Não houve efeito da nacionalidade ($p=0,283$). O efeito de interação também não foi detectável ($p=0,552$).

Para efeito exploratório, foi feita a comparação também sem a correção para o nível de significância e pudemos observar que, neste caso, BRA+ tende a se diferenciar de BRA- ($p=0,052$) e EST- ($0,074$) e efetivamente se diferencia de EST+ ($p=0,020$).

Nas avaliações por grupo, não foram feitas análises de acordo com a nacionalidade no IRAP, devido ao tamanho amostral pequeno e devido à influência da nacionalidade nos Dscores não ter sido identificada na avaliação geral com todos os grupos. Foram conduzidos testes t de amostra única para os escores de cada grupo, a fim de determinar se eram significativamente diferentes de 0. Foram feitos testes t pareados dos diferentes Dscores, visando identificar exploratoriamente alguma possível diferença. Foi possível verificar apenas diferenças no Grupo B, que serão detalhadas adiante. Um teste não paramétrico de Wilcoxon foi realizado entre os mesmos pares de cada grupo dado o pequeno número de participantes, mas mostrou exatamente os mesmos resultados dos testes t pareados, e portanto não serão apresentados.

7.2.1.1. Grupo Controle

Figura 8. Grupo Controle - IRAP pré-intervenção (n=7).

Esta turma foi descrita pela professora como uma turma na qual o preconceito parece estar presente mas nunca ocorre de forma direta ou explícita, como por exemplo com agressões verbais ou recusa de contato. A professora observa indícios indiretamente em piadas e valores estéticos, relacionados aos estrangeiros e também a negros.

Nos resultados do Grupo Controle, observamos a mesma tendência dos resultados gerais: a combinação BRA+ apresenta o maior Dscore, o qual se distancia de todos os demais, que apresentam valores mais parecidos entre si. Mas apesar de BRA+ ser visivelmente maior, nenhum dos Dscores de nenhuma das combinações diferiu significativamente de 0 nos testes t de uma única amostra. Nos testes t pareados, não foram observadas diferenças entre os Dscores a 5%. O Dscore geral deste grupo foi positivo no valor de 0.07, e portanto na direção da hipótese consistente com um viés positivo para os brasileiros. Um teste t de única amostra indicou que o Dscore geral não foi diferente de 0 a 5% ($p=.42$). Outra informação digna de nota é que as primeiras três combinações apresentam erros-padrão bem grandes. Esse é um efeito previsível de uma amostra pequena - o Grupo Controle contou com sete participantes no IRAP - mas também é indicativo da variabilidade entre os Dscores dos participantes.

7.2.1.2. Grupo A

Figura 9. Grupo A - IRAP pré-intervenção (n=15).

Esta turma foi descrita pela professora como uma turma bastante integrada, na qual ela não observa grandes divisões ou indícios de preconceito direcionados aos estrangeiros. Adicionalmente, a professora acrescentou que costuma estimular o compartilhamento de experiências culturais entre os alunos regularmente e especialmente em datas comemorativas, como Dia das Mães, Dia do Saci etc.

Nos resultados do Grupo A não se observa a mesma tendência dos resultados gerais. Ainda que a combinação BRA+ apresente o maior Dscore absoluto, a combinação BRA- apresenta um Dscore muito próximo. Adicionalmente, as combinações restantes não se apresentam similares: EST+ é praticamente 0, indicando nenhum viés diante da combinação de estrangeiros com a palavra “bons”; EST- tem um valor mais parecido com o valor do Dscore dos três grupos juntos para esta mesma combinação. No entanto, de todas as combinações, apenas BRA+ teve um Dscore significativamente diferente de 0, segundo um teste t de amostra única ($p=.029$).

O Dscore geral deste grupo foi de 0.109 positivo, indicando a princípio um viés na direção da hipótese consistente, favorável para os brasileiros. A observação dos Dscores no gráfico sugeriria a mesma coisa, com os dois Dscores referentes aos brasileiros de muito maior magnitude do que aqueles referentes aos estrangeiros. Mas novamente, é importante notar o tamanho das barras de erro-padrão para cada

uma das combinações. Coerentemente, o teste t de amostra única não indicou que o valor do Dscore geral é diferente de 0 a 5% ($p=0.17$). Nos testes t pareados, também não foram observadas diferenças entre os Dscores a 5%.

7.2.1.3. Grupo B

Figura 10. Grupo B - IRAP pré-intervenção (n=16).

Esta turma foi descrita pela professora como uma turma com graves problemas de interação entre brasileiros e estrangeiros. Segundo ela, no início do ano as crianças de diferentes nacionalidades não se misturavam na sala, e algumas crianças brasileiras específicas se recusam sistematicamente a relacionar-se e fazer atividades com as crianças estrangeiras. Estas mesmas crianças brasileiras se engajam em comportamentos de agressão verbal e, mais raramente, agressão física contra algumas crianças estrangeiras, as quais às vezes revidam e às vezes não. A professora tem a percepção de que os próprios pais das crianças que se engajam nesses comportamentos estimulam ou são permissivos com eles.

Para o grupo B, a tendência do geral se repete, com um Dscore da combinação BRA+ maior e os outros Dscores mais parecidos entre si. Uma novidade neste grupo em específico é que o erro-padrão foi muito menor para três dos quatro Dscores: BRA+, BRA- e EST+. Esta turma foi também a que teve mais participantes no IRAP, com um total de 12 crianças. Foram diferentes de 0 os Dscores das combinações BRA+ ($p=0$), BRA- ($p=.04$) e EST+ ($p=.01$), segundo um teste t de amostra única. Neste grupo, também foram observadas diferenças nos testes t pareados: BRA+ foi maior do que BRA- ($p=.001$) e houve uma diferença a 6%

entre BRA+ e EST+ ($p=.06$). No entanto, o Dscore geral deste grupo foi 0.034 e ficou bastante distante da significância estatística a 5% ($p=.59$).

De modo geral, o teste IRAP deste grupo não reflete as observações da professora sobre os eventos de conflito inter-nacionalidades da turma. A principal hipótese aqui levantada para isso é a de que a amostra de crianças que completou o IRAP pode não ser representativa da sala. Essa hipótese é fortalecida pela verificação de que os alunos brasileiros apontados pela professora como agressores sistemáticos dos estrangeiros não completaram o teste. Outra hipótese, relativa aos estímulos empregados no teste, será levantada na discussão geral.

A seguir, podemos ver os três grupos comparados.

Figura 11. IRAP pré-intervenção comparativo entre grupos

Como podemos observar, a maior magnitude do Dscore na combinação BRA+ observada no geral também é observada individualmente em cada grupo. Em cada um dos grupos, mesmo que não tenha havido significância estatística na comparação com as demais combinações, a combinação BRA+ sempre foi o valor mais alto, ainda que no Grupo A ele esteja muito próximo de BRA-. Parece constante que as crianças tem um viés em direção favorável aos brasileiros diante da combinação de brasileiros com características positivas, ainda que esse viés não seja forte o suficiente para influenciar o Dscore geral.

7.2.2. Entrevista sociométrica

Para determinar o status social das crianças, foi utilizado o método do status sociométrico proposto por Coie et al. (1982) e descrito na seção análise de dados. A determinação do status social é realizada por meio de um cálculo a partir das nomeações positivas e negativas recebida por cada criança. Os valores normalizados foram calculados para cada grupo. Após a classificação, no geral tivemos 12 alunos populares, 12 rejeitados, sete negligenciados e sete controversos. Não pareceu haver grande diferença no tocante à nacionalidade dos alunos, conforme pode ser visto nas Tabelas 11 e 12. De fato, um teste qui quadrado não indicou associações entre a classificação e a nacionalidade dos alunos (Qui quadrado =2.67 e p=0.751).

Tabela 11. Status sociométrico pré-intervenção de todos os grupos de acordo com a nacionalidade.

	Status Sociométrico											
	Popular		Rejeitado		Negligenciado		Controverso		Media ou não classificado		Total	
	Quant	N %	Quant	N %	Quant	N %	Quant	N %	Quant	N %	Quant	N %
Brasileira	8	15,4%	9	17,3%	4	7,7%	3	5,8%	28	53,8%	52	100%
Nacionalidade Estrangeira	4	12,5%	3	9,4%	3	9,4%	4	12,5%	18	56,2%	32	100%
Total	12	14,3%	12	14,3%	7	8,3%	7	8,3%	46	54,8%	84	100%

Apesar de as proporções no geral serem equilibradas entre as nacionalidades em cada status sociométrico, ao dividir por grupo podemos observar perfis diferentes. No Grupo B há apenas brasileiros negligenciados, e no Grupo A há apenas brasileiros rejeitados, apenas estrangeiros negligenciados e mais estrangeiros controversos.

Tabela 12. Grupos Controle, A e B - porcentagem de alunos brasileiros e estrangeiros em cada status sociométrico pré-intervenção

Status Sociométrico												
		Popular		Rejeitado		Negligenciado		Controverso		Média ou não classificado		Total
		Quant	N%	Quant	N%	Quant	N%	Quant	N%	Quant	N%	Quant N%
Controle	Brasileiros	3	21,40%	3	21,40%	0	0,00%	0	0,00%	8	57,10%	14 100%
	Estrangeiros	0	0,00%	1	10,00%	0	0,00%	0	0,00%	9	90,00%	10 100%
	Total	3	12,50%	4	16,70%	0	0,00%	0	0,00%	17	70,80%	24 100%
B	Brasileiros	3	16,70%	2	11,10%	4	22,20%	2	11,10%	7	38,90%	18 100%
	Estrangeiros	3	25,00%	2	16,70%	0	0,00%	1	8,30%	6	50,00%	12 100%
	Total	6	20,00%	4	13,30%	4	13,30%	3	10,00%	13	43,30%	30 100%
A	Brasileiros	2	10,00%	4	20,00%	0	0,00%	1	5,00%	13	65,00%	20 100%
	Estrangeiros	1	10,00%	0	0,00%	3	30,00%	3	30,00%	3	30,00%	10 100%
	Total	3	10,00%	4	13,30%	3	10,00%	4	13,30%	16	53,30%	30 100%

Como podemos observar na Tabela 12 não houve grandes diferenças entre a proporção relativa de alunos de uma nacionalidade ou de outra em nenhuma das categorias sociométricas considerando todos os grupos juntos, ainda que haja diferenças dentro de cada um. Para algumas das categorias, como por exemplo a de crianças rejeitadas, há uma diferença absoluta que pode chamar a atenção, com três vezes mais brasileiros integrando a categoria. No entanto, considerando que os brasileiros compõem uma porcentagem maior da quantidade de crianças nas salas, essa diferença absoluta não é relevante, conforme confirma $p = 0.751$.

Apesar de não haver diferenças na proporção de nacionalidades encontradas por status sociométrico, um fenômeno interessante parece ocorrer com as crianças controversas. Houve sete crianças classificadas como controversas (quatro no Grupo A e três no Grupo B). Para a maioria delas, as nomeações de aceitação são prioritariamente dadas pelas crianças de mesma nacionalidade, enquanto as nomeações de rejeição são mais dadas pela outra nacionalidade. As crianças controversas parecem se encontrar nesta classificação conforme uma configuração de serem aceitas pela mesma nacionalidade e rejeitadas pela outra, ao invés de aceitas e rejeitadas por grupos mistos dentro da sala.

Tabela 13. Nomeações recebidas pelos controversos no momento pré-intervenção conforme nacionalidade.

Grupo	Nacionalidade	Status Sociométrico	Nomeação negativa brasileiro	Nomeação negativa estrangeiro	Nomeação Positiva brasileiro	Nomeação positiva estrangeiro
Grupo B	Brasileiro	Controverso	1	3	5	0
Grupo B	Brasileiro	Controverso	0	2	4	1
Grupo B	Estrangeiro	Controverso	6	2	0	4
Grupo A	Estrangeiro	Controverso	4	0	1	2
Grupo A	Estrangeiro	Controverso	4	0	1	3
Grupo A	Estrangeiro	Controverso	3	1	0	3
Grupo A	Brasileiro	Controverso	2	2	3	1

Uma vez que não foram observadas diferenças nas categorias sociométricas, e que foram observadas pistas, nas crianças controversas, de que as nomeações em si poderiam fornecer informações interessantes, foram observadas as proporções de nomeações positivas e negativas diretamente. O objetivo desta análise era verificar se

havia associação entre a nacionalidade das crianças nomeadas e a nacionalidade de quem as nomeava. Para isso, primeiro as nomeações positivas foram separadas de acordo com a nacionalidade de quem nomeou e de quem foi nomeado. Com isso, tivemos a distribuição da Tabela 14.

Tabela 14. Proporções absolutas esperada e real das nomeações positivas totais.

		Proporção esperada	Nacionalidade de quem nomeou	
			Brasileira	Estrangeira
Nacionalidade de quem foi nomeado	Brasileira		79	31
	Estrangeira	52B-32E	28	40
	Total		107	71

Como pode ser visto, a maior parte das nomeações positivas dados a crianças estrangeiras veio de outras crianças estrangeiras; e as nomeações positivas de brasileiras vieram majoritariamente de outras crianças também brasileiras.

Como há uma diferença no número de crianças e no número de nomeações de cada nacionalidade, as distribuições das nomeações positivas dadas por cada uma delas foram comparadas com as proporções esperadas caso fossem distribuídas ao acaso (52x32) pelo teste do qui quadrado. Foi verificado que tanto a escolha positiva de crianças estrangeiras ($p=0.002$ e $\lambda^2=10.02$) quanto a de brasileiras ($p=0.011$ e $\lambda^2=6.45$) parecem depender da nacionalidade da criança que nomeou.

Quando dividimos os grupos, contudo, foi observado que essa tendência parece não acontecer em todos eles. Aqui o mesmo teste foi realizado, agora comparando com a proporção esperada de acordo com a quantidade de alunos de cada nacionalidade em cada grupo.

Tabela 15. Momento Pré-intervenção: proporções esperada e real das nomeações positivas conforme nacionalidade de cada grupo.

Grupo	Nacionalidade de quem nomeou	Proporção esperada	Nacionalidade de quem foi nomeado		Valor p	Qui quadrado
			Brasileira	Estrangeira		
Controle	Brasileira	14B -10E	18	14	0,811	0,057
	Estrangeira		9	6	0,896	0,017
B	Brasileira	18B-12E	34	3	<0,001	15,680
	Estrangeira		4	28	<0,001	30,083
A	Brasileira	20B-10E	34	7	0,027	4,878
	Estrangeira		8	13	0,005	7,714

Na Tabela 15 podemos observar que, para o Grupo Controle, não houve dependência da nacionalidade para as nomeações positivas, com ambos os p-valores acima de .80. A tendência foi clara, contudo, nos dois grupos B e A, parecendo ser mais intensa no grupo B, em que ambos os p-valores são menores que .001. No grupo B, por exemplo, praticamente não houve nomeações positivas de estrangeiros para brasileiros; a aceitação ocorre predominantemente intra-nacionalidade. O mesmo procedimento foi feito para analisar as nomeações negativas.

Tabela 16. Proporções absolutas esperada e real das nomeações negativas totais.

		Proporção esperada	Nacionalidade de quem foi nomeado	
			Brasileira	Estrangeira
Nacionalidade de quem nomeou	Brasileira	52B-32E	46	44
	Estrangeira		43	21

Foi possível verificar que, no geral, os brasileiros tenderam a nomear os estrangeiros acima do esperado se a distribuição das nomeações fosse equivalente ao número de alunos ($p=0.035$ e $\lambda^2=4.446$). A distribuição das nomeações dos estrangeiros, contudo, não pareceu ser diferente da distribuição das crianças a 5% ($p=0.384$ e $\lambda^2=0.757$)

Ao dividirmos os alunos nos grupos, contudo, essa dependência parece não ser clara. Há uma tendência dos brasileiros escolherem proporcionalmente mais estrangeiros do que brasileiros nos Grupos B e A, mas ela foi apenas marginal ($p=0.066$ e $0,088$, respectivamente). Essas duas tendências devem ter sido responsáveis pela diferença observada no total da amostra. As escolhas dos estrangeiros não diferiram da proporção do grupo a 5% em nenhuma delas.

Tabela 17. Momento pré-intervenção: proporções esperada e real das nomeações negativas conforme nacionalidade de cada grupo.

	Nacionalidade de quem nomeou	Proporção esperada	Nacionalidade de quem foi nomeado		Valor p	Qui quadrado
			Brasileira	Estrangeira		
Controle	Brasileira	14B -10E	17	12	0,975	0,010
	Estrangeira		9	7	0,866	0,290
B	Brasileira	18B-12E	14	18	0,061	3,521
	Estrangeira		17	10	0,753	0,099
A	Brasileira	20B-10E	15	14	0,088	2,914
	Estrangeira		17	4	0,165	1,929

De modo geral, a análise comparativa da distribuição das nomeações com a proporção das nacionalidades na sala se mostrou muito rica, evidenciando fenômenos sociais para os quais o status sociométrico não foi sensível. As nomeações positivas nos Grupos A e B, especialmente no Grupo B, estão sendo dados predominantemente intra-nacionalidade. Já as nomeações negativas se aproximam da dependência da

nacionalidade apenas quando brasileiros nomeiam.

Um dos motivos para o status sociométrico não ter sido uma medida sensível à divisão que está ocorrendo nas salas é provavelmente a alta proporção de estrangeiros nos grupos, que equilibra as nomeações dadas por brasileiros. Caso os estrangeiros fossem em número reduzido, a rejeição dos brasileiros provavelmente culminaria no preenchimento dos critérios para um status sociométrico de rejeição. O que parece ter ocorrido com a alta proporção de estrangeiros nas turmas, e que foi ilustrado no início da análise da entrevista sociométrica, é que estas crianças que poderiam ser classificadas como rejeitadas estão se tornando controversas devido às nomeações positivas intra-nacionalidade.

É interessante também notar que essa análise comparativa da distribuição esperada e real das nomeações foi ao encontro da avaliação que a professora do Grupo B fez da própria turma. O grupo B foi o único descrito como detentor de um problema grave de interação entre as nacionalidades, e foi ele que apresentou os menores p-valores associados à distribuição dos votos positivos de acordo com nacionalidade. Poder-se-ia argumentar que este recurso então apenas demonstrou um problema já conhecido pela professora, subentendendo-se que isso diminui a importância da demonstração. No entanto, faz-se aqui o ponto de que a medida e quantificação de fenômenos conhecidos é o que pode permitir a avaliação de intervenções direcionadas para este problema. Para medir a eficácia de uma intervenção sobre uma realidade, primeiro é preciso conseguir medir esta realidade.

A fim de verificar se havia alguma diferença entre os motivos para aceitação e rejeição apontados por brasileiros e estrangeiros, as frequências totais de cada categoria foram agrupadas de acordo com qual era a nacionalidade de quem nomeou e qual era a nacionalidade do nomeado. Foi avaliado então se as quatro frequências de cada tipo de resposta pareciam depender das nacionalidades de nomeantes e nomeados pelo teste qui quadrado.

Foi necessário retirar as categorias Disciplina e Outros do teste para motivos de aceitação, por terem frequências excessivamente baixas. Mesmo assim, não foram verificadas associações com as nacionalidades no momento pré-intervenção ($p=0,505$ e $\lambda^2=14,265$). Também nas justificativas para as nomeações negativas, houve frequências muito baixas de algumas categorias que foram retiradas do teste, a saber as categorias

Atitudes Egoístas e Inibição pelo Grupo. Mesmo assim, nenhuma associação de nacionalidade foi verificada no momento pré ($p=0,946$ e $\lambda^2=8,972$).

Para retomar as categorias dos motivos de aceitação e rejeição elaboradas e facilitar a compreensão do detalhamento dos dados que será feito a seguir, foi elaborada a Figura 12 com as categorias e suas siglas:

Categorias de Aceitação	
Nome	Sigla
Compartilhamento de objetos/habilidades	COH
Relacionamento prévio	Rel
Disciplina	Di
Cumplicidade/confiança	C
Parceiro de brincadeiras e atividades	Par
Pró-social	Pró
Outros	aO
Categorias de Rejeição	
Nome	Sigla
Agressão	A

Pertences	P
Atitudes Egoístas	AE
Retração social	RS
Insensibilidade social	IS
Inibição pelo grupo	IG
Não-cumplicidade/Desconfiança	NC
Violação de regras	V
Outros	rO

Figura 12. Motivos de aceitação/rejeição agrupados em categorias.

Seguem, na página seguinte nas Figuras 13 e 14, os gráficos dos motivos de nomeação e aceitação para os três Grupos juntos no momento pré-intervenção. Os motivos são apresentados conforme a nacionalidade da criança que nomeou (que aparece primeiro na legenda) e da criança que foi nomeada (que aparece em segundo na legenda, após uma barra).

Figura 13. Motivos das nomeações de aceitação dos três grupos juntos no momento pré-intervenção conforme nacionalidade de quem nomeou e de quem foi nomeado.

Dentre os motivos citados, é possível observar que o mais valorizado pelas crianças de ambas nacionalidades foi o correspondente à categoria Parceiro de Brincadeiras e Atividades, que envolve convivência e atividades/interesses em comum. Em segundo lugar vem a categoria Pró-social, correspondente a características da criança que são vistas como promotoras de uma interação social prazerosa e de qualidade. A categoria Relacionamento Prévio foi um pouco mais frequente quando os nomeados eram crianças brasileiras. No entanto, apenas nas nomeações est/est de Relacionamento Prévio apareceram menções a parentesco e isolamento (única amizade), e apenas nas nomeações est/bra apareceram menções a acolhimento no momento de chegada na escola.

Também foi interessante a observação de que a categoria Disciplina praticamente não apareceu como motivo de aceitação, em contraste com o inverso desta categoria, que é o motivo Violação de Regras para nomeação de rejeição, que teve frequência relevante, como poderá ser observado a seguir. A Figura 14 mostra os motivos das nomeações de rejeição de todas os Grupos juntos no momento pré:

Figura 14. Motivos das nomeações de rejeição dos três grupos juntos no momento pré-intervenção conforme nacionalidade de quem nomeou e de quem foi nomeado.

Agressão foi o motivo de longe mais frequentemente citado para rejeitar um par, resultado coerente com a literatura da área (e.g. Coie et al., 1982; Coie et al., 1990; Bierman et al., 1993) e que foi valorizado tanto por brasileiros quanto por estrangeiros. No entanto, parece ter sido um pouco menos frequente entre estrangeiros (est/est). Cabe aqui a observação de que, dentre as agressões verbais neste estudo, não foi diferenciada nas categorias a ocorrência da agressão verbal com conteúdo de preconceito explícito, que fazia referência direta a nacionalidade ou características étnicas da criança nomeada. A categoria não foi diferenciada porque havia pouquíssimas ocorrências, no entanto elas ainda assim são dignas de nota. As ocorrências não se limitaram aos estrangeiros, tendo também havido relatos de crianças brasileiras negras. Em todos os relatos, a criança nomeada e que agrediu era brasileira.

Um outro resultado interessante de ser observado é o do motivo de Violação de Regras, que foi usado em maior frequência pelos estrangeiros, tanto quando estes nomeavam brasileiros quanto quando estes nomeavam outros estrangeiros. Aparentemente, o seguimento de regras é mais valorizado pelas crianças estrangeiras do que pelas crianças brasileiras. A frequência de nomeação de rejeição por violação de regras bra/est também é a frequência mais baixa desta categoria, podendo sugerir que de fato os estrangeiros não apenas valorizam ao nomear um par, mas de fato se comportam seguindo mais as regras. Uma vez que esta categoria abarcava tanto a

violação de regras da escola (estabelecidas por um adulto e seguidas pelas crianças) quanto a violação de regras de brincadeiras (estabelecidas pelas crianças e seguidas pelas crianças), pode ser interessante em estudos futuros distinguir as duas situações.

Retração social também parece ser uma característica valorizada diferencialmente pelas nacionalidades. Lembrando que a análise neste momento é descritiva, porque não houve significância estatística como já apresentado anteriormente. Mas, observando o gráfico, pode-se ver que as frequências mais altas são bra/bra e bra/est.

7.3. Pós-intervenção

7.3.1. Comentários das professoras sobre a intervenção

Foi realizada com as três professoras em conjunto uma reunião para discussão das impressões sobre as intervenções e como cada sala tinha se comportado durante. Outro dos objetivos da reunião era que as professoras pudessem ter contato com as intervenções realizadas nas outras salas.

A professora do Grupo Controle, apesar de não ter realizado intervenção, participou ativamente da discussão e levantou neste momento alguns dos comentários que já foram citados na seção de resultados como caracterização do Grupo Controle. Novas situações percebidas de segregação dos alunos estrangeiros bolivianos foram relatadas, como eles “sobrarem” em atividades de grupos ou duplas em sala; alunos brasileiros não quererem fazer par com os bolivianos nos ensaios de festa junina. Segundo a professora, os alunos não explicitam não gostarem dos bolivianos, mas alegam que já fizeram par com eles nos últimos anos, que sempre fazem par com bolivianos e gostariam de variar ou que gostariam de ficar com outros amigos, por exemplo.

A professora do Grupo A, que aplicou a intervenção focada na descrição de contingências de reforço positivo de respostas de tolerância e contato com a diversidade, avaliou a intervenção com um saldo positivo. Disse que os alunos gostaram do texto e foram muito participativos, trazendo experiências pessoais de contato com diversidade cultural na própria escola e descreveram diferenças de eventos culturais específicos como carnaval e dia das mães. A professora do Grupo A avalia que as crianças de sua turma não deixam os bolivianos “sobrando” em atividades em dupla ou

grupo como relatou a professora do Grupo Controle.

A professora do Grupo B, que aplicou a intervenção focada na descrição de contingências de punição para respostas de intolerância e preconceito, também avaliou a intervenção como positiva. No entanto, descreveu que ocorreram atritos entre as crianças durante a aula. Algumas crianças brasileiras participaram durante a discussão afirmando que de fato tinham preconceito e que este era um direito delas. Quando perguntada pela pesquisadora sobre a reação das crianças estrangeiras diante dessas colocações, a professora descreveu que eles ficam mais passivos e fizeram contrapontos mais timidamente, falando mais baixo. A professora não descreveu explicitamente isso, mas nos exemplos de falas contados, as crianças estrangeiras pareciam incluir trechos de pedido de apoio ou confirmação da professora para suas falas, como por exemplo continuar uma colocação de que achava que o colega estava errado com “não é, professora?”.

A professora do Grupo B também descreveu que desde o início do ano ela precisou tomar atitudes direcionadas para a questão da segregação e observa grande resistência dos alunos brasileiros a algumas dessas atitudes. No início do ano, precisou fazer mapa de sala para que os alunos de diferentes nacionalidades se misturassem, mas os alunos brasileiros desrespeitavam o mapa ocasionalmente; determinou grupos mistos para atividades específicas e alunos brasileiros refaziam os grupos deixando os alunos estrangeiros de fora. Relatou episódios de agressão física, aos quais uma das alunas estrangeiras bolivianas passou a revidar recentemente. Em conversa com o pai da aluna, ele se mostrou compreensivo com a importância do valor da não-agressão, mas diz não conseguir influir no comportamento da filha, que relata ser agredida desde que entrou na escola e estar cansada. A própria professora, durante o relato, deu sinais de frustração ao descrever estar batalhando contra esta situação e não conseguindo vencê-la. A partir deste relato, no momento da devolutiva, a pesquisadora se oferecerá, caso seja de interesse da professora e da escola, para pesquisar e pensar em conjunto alternativas para intervir em situações similares.

Cabe sobre esta reunião o comentário de que foi nela que surgiram muitas das informações mais relevantes sobre o relacionamento entre as crianças de diferentes nacionalidades nas turmas. Apesar de a pesquisadora ter conversado com as professoras sobre o assunto antes do início da pesquisa, as conversas não tiveram a mesma riqueza de informações. Duas hipóteses foram levantadas para isso: a primeira

é a de que a primeira conversa ocorreu no início do ano letivo, quando as professoras ainda não conheciam tão bem as turmas; uma segunda hipótese levantada é a de que a intervenção propiciou um momento de observação mais direcionado a estes comportamentos.

7.3.2. Grupo Controle

7.3.2.1. IRAP

Figura 15. Grupo controle - comparação pré e pós-intervenção do IRAP (n pré = 7 e n pós = 7).

Como podemos observar, todos os Dscores do Grupo Controle, com exceção daquele referente a EST-, permaneceram quase inalterados, de modo condizente à condição de não-intervenção. O Dscore referente à combinação EST- passou de um valor positivo bastante baixo para um valor negativo de magnitude ainda maior do que o maior valor (em módulo) deste grupo no momento pré-intervenção, que era BRA+. No momento pré, as crianças deste grupo apresentaram pouco ou nenhum viés diante da combinação de estrangeiros com a palavra “ruins” (EST-). No momento pós, diferentemente, as crianças afirmaram esta combinação muito mais rapidamente do

que negaram. Testes t de amostra única indicaram que O Dscore EST- foi o único a diferir significativamente de 0 ($p=.03$). Os testes t pareados indicaram diferença significativa a 5% entre o Dscore desta combinação e todos os demais Dscores pós: os p valores foram .023, .018 e .17 para as comparações com as combinações BRA+, BRA- e EST+, respectivamente.

O Dscore geral pós-intervenção do grupo Controle foi positivo no valor de 0.177, significativamente diferente de 0 ($p=.026$). Assim, apesar de no momento pré-intervenção (Dscore geral .069) este grupo não ter apresentado viés indicado pelo Dscore geral com significância a 5%, isso passou a ocorrer no momento pós-intervenção, devido à mudança no Dscore da combinação EST-. O viés final no momento pós foi na direção da hipótese consistente, que representa um viés favorável para brasileiros e negativo para estrangeiros. Apesar de o Dscore geral pós ter sido diferente de 0 e o pré não, a diferença entre ambos, medida por um teste t pareado, não deu significância ($p=.217$).

Uma vez que o Dscore da combinação EST- foi responsável pelos efeitos estatísticos encontrados e se comportou de modo muito diferente dos demais Dscores, que permaneceram quase inalterados, a pesquisadora entrou em contato com a professora para saber se algo diferente havia ocorrido nos dias anteriores à aplicação do teste. No entanto, o momento de análise dos dados e contato foi consideravelmente distante do último dia de coleta. A professora não se recordou de nenhum evento relacionado à nacionalidade que pudesse ter ocorrido na época.

7.3.3. Grupo A

7.3.3.1. IRAP

Figura 16. Grupo A - Comparação pré e pós-intervenção do IRAP (n pré = 15 e n pós = 8).

No grupo A, ambos os Dscores relacionados aos brasileiros baixaram um pouco, apesar de se manterem positivos; o viés positivo para os brasileiros nestas combinações reduziu ligeiramente. O Dscore EST+ passou de um Dscore muito próximo de zero para um Dscore bastante positivo, aumentando o viés positivo para estrangeiros na afirmação da combinação de suas fotos com a palavra “bons”. É possível analisar que esta alteração seria coerente com o efeito esperado para a Intervenção A, que descrevia contingências de reforçamento positivo envolvendo respostas de contato e valorização da diversidade. Já o Dscore referente a EST- sofreu o processo inverso: oscilou de um valor positivo para um valor muito próximo de zero, indicando que as crianças deixaram de ter maior rapidez para negar combinações de estrangeiros com a palavra “ruins”.

Testes t de amostra única indicaram que agora nenhum dos Dscores das quatro combinações foi diferente de 0 a 5%, nem mesmo o da combinação BRA+, que foi diferente de 0 no momento pré-intervenção. Testes t pareados não indicaram

diferenças entre os Dscores das quatro combinações no momento pós, nem entre os momentos pré e pós. O Dscore geral pós-intervenção para o Grupo A foi positivo no valor de 0.054, e não foi significativamente diferente de 0. O valor absoluto do Dscore geral pós foi menor do que o Dscore geral pré (.109), na direção da redução do viés de preconceito implícito. No entanto, um teste t pareado não indicou que a diferença entre os Dscores gerais dos momentos pré e pós-intervenção teve significância estatística a 5%.

7.3.4. Grupo B

7.3.4.1. IRAP

Figura 17. Grupo B - comparação pré e pós-intervenção do IRAP (n pré = 16 e n pós = 12).

No Grupo B, todos os Dscores diminuíram, o que poderia apontar para uma redução dos vieses de preconceito implícito no grupo após a intervenção. Os Dscores das combinações BRA+, BRA- e EST+, que eram significativamente diferentes de no pré, deixaram de ser no momento pós. No entanto, testes t pareados não indicaram significância entre as diferenças dos Dscores parciais pré e pós. O Dscore geral pós para o Grupo B foi .013, um pouco menor do que o pré (.034) e passou longe de ser significativamente diferente de 0 de acordo com um teste t de amostra única ($p=.83$).

O teste t para a diferença entre os Dscores gerais pré e pós também ($p=.77$).

É interessante observar que o erro padrão aumentou para as três primeiras combinações, em especial para BRA+. Isso seria um indicativo possível de que as reações dos alunos diante da intervenção foram distintos, aumentando a dispersão dos dados e, conseqüentemente, o erro. É possível levantar a hipótese de que reações distintas estejam associadas à nacionalidade, levando também em conta o relato da professora sobre a postura de alguns alunos brasileiros diante da intervenção. Essa hipótese, no entanto, precisaria ser investigada em próximos estudos com um tamanho amostral que permita a análise dividida por nacionalidade. No presente estudo, a análise dos resultados do IRAP por nacionalidade foi possível apenas no momento pré-intervenção, juntando os dados dos três grupos, e não houve diferença significativa.

De todo modo, destaca-se aqui que, pela descrição da professora de como ocorreu a intervenção em sala de aula, quaisquer efeitos identificados em nível estatístico ou descritivo não poderiam ser atribuídos simplesmente às características da intervenção em si (descrição de contingências de punição para respostas de preconceito e intolerância).

7.3.5. Entrevistas sociométricas - Pós-intervenção

7.3.5.1. Todos os Grupos

Após a classificação, no geral tivemos 12 alunos populares, 10 rejeitados, nove negligenciados e oito controversos. Não pareceu haver grande diferença no tocante à nacionalidade dos alunos a não ser por uma frequência um pouco maior de controversos entre os estrangeiros, conforme pode ser visto nas tabelas abaixo. O teste qui quadrado não indicou associações entre a classificação e a nacionalidade dos alunos (Qui quadrado =6,203 e $p=0,179$).

Tabela 18. Status sociométrico pós-intervenção de todos os grupos de acordo com a nacionalidade

	Status Sociométrico Pós-intervenção											
	Popular		Rejeitado		Negligenciado		Controverso		Média ou não classificado		Total	
	Quant	N %	Quant	N %	Quant	N %	Quant	N %	Quant	N %	Quant	N %
Brasileira	7	13,5%	8	15,4%	6	11,5%	2	3,8%	29	55,8%	52	100%
Nacionalidade Estrangeira	5	15,6%	2	6,2%	3	9,4%	6	18,8%	16	50,0%	32	100%
Total	12	14,3%	10	11,9%	9	10,7%	8	9,5%	45	53,6%	84	100%

Dividindo por grupo, pode ser notada alguma diferença nas distribuições. No entanto, as diferenças são bastante similares ao momento pré, e não possíveis de serem testadas estatisticamente devido ao baixo n.

Tabela 19. Grupos Controle (C), A e B - porcentagem de alunos brasileiros e estrangeiros em cada status sociométrico pós-intervenção.

Status social Pós-intervenção													
		POP		REJ		NEGL		CONT		MÉD/NC		TOTAL	
C	Brasileiros	2	14,30%	3	21,40%	0	0,00%	0	0,00%	9	64,30%	14	100%
	Estrangeiros	0	0,00%	0	0,00%	1	10,00%	2	20,00%	7	70,00%	10	100%
	Total	2	8,30%	3	12,50%	1	4,20%	2	8,30%	16	66,70%	24	100%
B	Brasileiros	1	5,60%	3	16,70%	4	22,20%	1	5,60%	9	50,00%	18	100%
	Estrangeiros	3	25,00%	2	16,70%	0	0,00%	0	0,00%	7	58,30%	12	100%
	Total	4	13,30%	5	16,70%	4	,30%	1	3,30%	16	53,30%	30	100%
A	Brasileiros	4	20,00%	2	10,00%	2	10,00%	1	5,00%	11	55,00%	20	100%
	Estrangeiros	2	20,00%	0	0,00%	2	20,00%	4	40,00%	2	20,00%	10	100%
	Total	6	20,00%	2	6,70%	4	13,30%	5	16,70%	13	43,30%	30	100%

A não-observação de alterações nos status sociométricos acumula evidências com a literatura, segundo a qual as intervenções eficazes para modificação de status sociométrico são multi-componentes e não-pontuais. Uma vez que essas intervenções são mais trabalhosas, ainda é interessante investigar o efeito de aulas temáticas, que são tão frequentemente empregadas no contexto escolar, ainda que seja para afirmar a necessidade de combiná-las com outros formatos de intervenção.

Os resultados das proporções de nomeação positiva por grupo foram muito parecidos com os resultados obtidos no momento pré também. Foi verificado que, tanto a escolha positiva de crianças estrangeiras ($p < 0.001$ e $\lambda^2 = 36.568$) quanto a de brasileiras ($p = 0.006$ e $\lambda^2 = 7.562$), parecem depender da nacionalidade do aluno escolhido. Enquanto os estrangeiros elegem uma maioria de outros alunos estrangeiros em suas escolhas positivas, os brasileiros escolhem brasileiros acima do que seria esperado pela distribuição de alunos no total das turmas.

Na Tabela 20 podem ser observadas as proporções esperada e real para as nomeações negativas no pós, em cada grupo. A única diferença notável foi que, desta vez, apesar das frequências indicarem uma certa tendência de escolha, não foi observada uma diferença nas proporções para as escolhas positivas de brasileiros no Grupo A a 5%. É possível que essa preferência sair do nível de significância possa ser um resultado da intervenção, mas serão necessários novos estudos com amostras maiores para melhor investigação. O cálculo não foi possível nas escolhas de estrangeiros do Grupo B por conta da frequência igual a zero (não houve nenhuma nomeação positiva de estrangeiros para brasileiros), que inviabiliza este tipo de teste; mas podemos assumir que a diferença existe, dada a distribuição observada.

Tabela 20. Momento Pós-intervenção: proporções esperada e real de nomeações positivas conforme nacionalidade de cada grupo.

Grupo	Quem nomeou	Proporção esperada	Nacionalidade de quem foi nomeado		Valor p	Qui quadrado
			Brasileira	Estrangeira		
Controle	Brasileiro	14B-10E	15	12	0,770	0,086
	Estrangeiro		9	10	0,332	0,940
B	Brasileiro	18B-12E	31	5	0,001	10,227
	Estrangeiro		0	26	**	**
A	Brasileiro	20B-10E	32	9	0,122	2,390
	Estrangeiro		8	13	0,005	7,714

As distribuições gerais das nomeações negativas pós também foram bastante semelhantes às obtidas no momento pré. Os testes, contudo, mostraram que nenhuma das duas foi diferente da esperada pela distribuição dos alunos a 5%. Entretanto, as nomeações de brasileiros mantiveram uma diferença marginal ($p=0.058$ e $\lambda^2=3.589$) e as de estrangeiros pareceram também indicar uma tendência, embora menos forte ($p=0.081$ e $\lambda^2=3.037$).

Na Tabela 21, podem ser observados os dados para as nomeações negativas por grupo, que também não apresentaram grandes diferenças em relação ao momento pré. Apenas no Grupo A, a proporção das nomeações de brasileiros que no momento pré era uma tendência, agora pareceu ser dependente da nacionalidade do nomeado a 5% ($p=0.020$). No entanto, a oscilação que permitiu que o nível de significância fosse alcançado foi pequena. No Grupo B continuou a ser apenas uma tendência ($p=0.064$).

Tabela 21. Momento Pós-intervenção: proporções esperada e real de nomeações negativas conforme nacionalidade de cada grupo.

Grupo	Quem nomeou	Proporção esperada	Nacionalidade de quem foi nomeado		Valor p	Qui quadrado
			Brasileira	Estrangeira		
Controle	Brasileiro	14B-10E	17	8	0,327	0,961
	Estrangeiro		13	4	0,129	2,301
B	Brasileiro	18B-12E	12	16	0,064	3,429
	Estrangeiro		19	8	0,271	1,210
A	Brasileiro	20B-10E	14	16	0,020	5,400
	Estrangeiro		9	3	0,540	0,375

Na análise dos motivos para nomeações no momento pós-intervenção, o teste qui quadrado não indicou significância estatística para motivos de aceitação ($p=0,974$ e $\lambda^2=6,285$), nem para motivos de rejeição ($p=0,496$ e $\lambda^2=17,389$).

Seguem abaixo, para conferência, as Figuras 18 a 23, das frequências relativas de motivos pré e pós, de aceitação e de rejeição, para cada Grupo conforme a nacionalidade de quem nomeou (indicada primeiro na legenda) e a nacionalidade de quem foi nomeado (indicado em segundo na legenda). Na legenda estão indicadas também as frequências absolutas de nomeação.

7.3.5.2. Grupo Controle

Figura 18. Grupo Controle - nomeações de aceitação pré e pós-intervenção conforme nacionalidade de quem nomeou e de quem foi nomeado

Figura 19. Grupo Controle - nomeações de rejeição pré e pós-intervenção conforme nacionalidade de quem nomeou e de quem foi nomeado.

7.3.5.3. Grupo A

Figura 20. Grupo A - nomeações de aceitação pré e pós-intervenção conforme nacionalidade de quem nomeou e de quem foi nomeado.

Figura 21. Grupo A - nomeações de rejeição pré e pós-intervenção conforme nacionalidade de quem nomeou e de quem foi nomeado.

7.3.5.4. Grupo B

Figura 22. Grupo B - nomeações de aceitação pré e pós-intervenção conforme nacionalidade de quem nomeou e de quem foi nomeado.

Figura 23. Grupo B - nomeações de rejeição pré e pós-intervenção conforme nacionalidade de quem nomeou e de quem foi nomeado.

Como é possível observar em todos os gráficos, a distribuição entre os motivos nos momentos pré e pós intervenção foram similares. Onde a distribuição difere muito percentualmente, é possível observar que o valor absoluto de nomeações é pequeno, indicando que a oscilação percentual não representa um fenômeno relevante ou robusto. Talvez o dado mais impressionante destes gráficos seja a constatação visual, no Grupo B, da ausência de nomeações positivas feitas por estrangeiros para brasileiros. A agressão foi consistentemente um motivo de rejeição predominante em todos os grupos, consistentemente com a literatura da área. No entanto, só no Grupo B ela aparece com maior frequência nas nomeações de estrangeiros para estrangeiros,

sugerindo que esta turma pode conter alunos mais agressivos de modo geral, quer isto tenha ou não uma relação de causa ou de consequência com a segregação observada.

8. DISCUSSÃO GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, a perda de participantes no IRAP impediu uma investigação mais consistente sobre os efeitos das intervenções sobre o preconceito implícito (Objetivo Geral e Objetivo 3) e sobre a correlação entre a medida de preconceito implícito e os indicadores derivados da entrevista sociométrica (Objetivo 4). A aplicação do teste serviu, portanto, mais a propósitos exploratórios de sua utilidade num contexto escolar (Objetivo 1) e dos parâmetros adequados para a aplicação em crianças. Entre as modificações pensadas para aplicações em contextos similares estão a incrementação da fase de explicação do procedimento com recursos visuais impressos, uma vez que a substituição da aplicação em grupo para a aplicação individual parece inviável em termos de espaço e tempo. Outra providência a ser avaliada seria baixar o critério de porcentagem de acerto adotado para 70%, como foi feito no estudo de Rabelo et al.(2014). Se o critério for adequado para garantir aprendizagem, sua adoção poderia permitir que as crianças realizassem a fase de prática mais rapidamente, diminuindo o efeito de fadiga durante o teste. A latência de 2500ms pareceu adequada, tendo sido apenas uma criança descartada por esse motivo; a latência mínima, por outro lado, talvez possa ser aumentada de 300ms para outro valor mais próximo de 600ms, a depender da confirmação de próximos estudos.

Sobre o Objetivo 1, não houve correlação estatística entre nenhum dos status sociométricos e nacionalidade. Poderia ser argumentado que não houve diferença nos status sociométricos por nacionalidade devido a não haver preconceito e segregação nas turmas selecionadas para compor os grupos da pesquisa, o que seria uma possibilidade. No entanto, ao menos no Grupo B, o relato da professora parece afastar essa possibilidade, levando à conclusão de que o status sociométrico pode não ser uma medida sensível de preconceito e segregação para turmas em que a minoria étnica representa uma porcentagem grande das crianças. Deste modo, é possível que minorias estejam sujeitas aos riscos associados a status sociométricos específicos quando em menor proporção em um grupo, mas essa questão deverá ser melhor investigada por estudos futuros.

Ao olhar diretamente para os perfis de nomeações das crianças classificadas em cada status sociométrico, observou-se que o perfil de nomeações dos controversos apontou para a possibilidade de uma análise baseada na proporção de nomeações

conforme a nacionalidade. A comparação entre a proporção esperada (igual à proporção de representação na turma) da distribuição de nomeações de aceitação e rejeição e a proporção real dada pelas crianças conforme a nacionalidade da criança que nomeou e da criança nomeada parece ter sido uma boa medida da divisão que estava ocorrendo nas turmas, em especial na turma do grupo B. A diferença ocorreu especialmente para as nomeações de aceitação: tanto crianças brasileiras quanto crianças estrangeiras fazem predominantemente nomeações de aceitação intra-nacionalidade nos Grupos A e B. Em relação às nomeações de rejeição, o resultado estatisticamente significativo ocorreu apenas para os brasileiros, que tinham maior probabilidade de rejeitar inter-nacionalidade do que intra-nacionalidade.

Os efeitos observados na comparação das distribuições real e esperada das nomeações não foi claramente refletida nem predita pelos resultados dos Dscores médios de cada grupo (Objetivo 4). No entanto, conforme anteriormente comentado, a perda de participantes, além de reduzir o tamanho da amostra, pode ter alterado a composição da amostra, tornando-a não-representativa das turmas. Há inclusive indícios de que isso ocorreu, uma vez que a professora do Grupo B citou quais as crianças brasileiras que mais se envolviam em episódios de agressão e discriminação contra os estrangeiros, e a pesquisadora conferiu que essas crianças (total de quatro) não haviam completado o teste.

Sobre o Objetivo 2, não houve diferenças estatísticas nos tipos de motivos citados pelas crianças de diferentes nacionalidades, tanto para aceitação como para rejeição. Descritivamente, observaram-se algumas diferenças sutis em relação a uma aparente maior rejeição a violação de regras pelos estrangeiros, além de menores índices de agressão entre os estrangeiros. Dentro de cada categoria, alguns elementos pontuais se destacaram, como o parentesco e isolamento na categoria Relacionamento Prévio, que podem ser melhor separadas em trabalhos futuros.

Sobre o Objetivo 3, as intervenções não tiveram nenhum efeito estatisticamente detectável, nem nos Dscores do IRAP e nem nas medidas derivadas das entrevistas sociométricas. Por este motivo as possíveis implicações das contingências identificadas em cada intervenção não foram praticamente discutidas. Sobre os efeitos das intervenções no IRAP, três limitações mais importantes aqui podem ser apontadas,

além da amostra reduzida. A primeira é a presença de estrangeiros e brasileiros na amostra, que introduz uma variável a mais. O estudo de Legault et al. (2011) teve apenas participantes de uma etnia. Ainda que a análise estatística não tenha encontrado diferenças no IRAP de estrangeiros e brasileiros, novas pesquisas poderão indicar se esta é uma variável relevante. Uma segunda limitação que pode ser apontada diz respeito à escolha dos estímulos em si, que não conseguiu cumprir os critérios metodológicos de fundo neutro e expressão emocional neutra. A expressão emocional das crianças brasileiras e estrangeiras nas fotos era positiva (avaliação sem concordância por juízes), o que pode ter influenciado positivamente as avaliações de cada combinação. Esta hipótese é coerente com os dados observados, de que as crianças apresentaram visões positivas tanto sobre os brasileiros quanto sobre os estrangeiros no teste. Uma terceira limitação, também a respeito da escolha dos estímulos, foi o uso da palavra “estrangeiros” ao invés de bolivianos. A palavra efetivamente pertencente à história de aprendizagem destas crianças com preconceito, tanto as brasileiras quanto as bolivianas, é a palavra “bolivianos”, de modo que o uso desta palavra poderia ter provocado vieses mais fortes no teste. Conforme citado no método, a palavra foi evitada devido a uma preocupação ética de expor o grupo.

Mesmo com todas as limitações, é interessante notar sobre o IRAP que a combinação BRA+ obteve consistentemente o mais alto dos valores de Dscores, o Grupo controle apresentou três dos quatro Dscores parciais pré e pós quase idênticos, e nenhum dos grupos intervenção (A ou B) apresentou aumento do viés de preconceito implícito indicado pelo Dscore geral; descritivamente, ambos apresentaram redução, ainda que sutil. Esse resultado para o Grupo B contradiz o experimento de Legault et al. (2011), do qual a intervenção foi adaptada e que verificou um aumento do preconceito implícito diante desse tipo de intervenção. Aqui, obviamente este resultado não tem poder estatístico e metodológico para contrapor o estudo de Legault, não só por conta do tamanho da amostra, mas também porque não foi empregada nenhuma medida de fidedignidade da intervenção, e a participação ativa dos alunos na discussão do texto provavelmente influenciou em seu efeito para além de como foi planejado na intervenção.

Talvez o resultado de maior destaque deste estudo seja a utilidade do método de comparação das proporções esperada e real das nomeações (e não dos status sociométricos) para avaliação do preconceito e relacionamento entre grupos étnicos em uma sala (Objetivo 1). Poderia-se argumentar que este resultado demonstrou um fato que já era de conhecimento de algumas das professoras, ainda que não de todas. No entanto, a investigação e quantificação de fenômenos conhecidos é o que permite avaliar os efeitos de intervenções sobre eles, embasando no futuro práticas e políticas públicas mais eficazes. Em especial, a quantificação dos efeitos de intervenções que já usamos cotidianamente (práticas culturais) é valiosa, ainda mais em um local privilegiado para intervenções de cunho preventivo e de bom custo-benefício como é a escola.

9. REFERÊNCIAS

- Aboud, F. E., Levy, S. R. (2000). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. In *reducing Prejudice and Discrimination*, ed. S Oskamp, pp.269-93. Mahwah, NJ: Erlbaum
- American Psychological Association (2013). Guidelines for Prevention in Psychology. *American Psychologist*, 69 (3), 285-296.
- Amodio, D. M., Harmon-Jones, E, Devine, P. G. (2003). Individual differences in the activation and control of affective race bias as assessed by startle eyeblink responses and self-report. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 738-753.
- APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice (2006). Evidence-Based Practice in Psychology. *American Psychologist*, 61 (4), p.171-185.
- Barnes-Holmes, D., Murphy, A., Barnes-Holmes, Y, & Stewart, I. (2010). The implicit relational assessment procedure: exploring the impact of private versus public contexts and the response latency criterion on prowhite and anti-black stereotyping among white Irish individuals. *The Psychological Record*, 60, 57-66.
- Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., Power, P., Hayden, E., Milne, R., Stuart, I. (2006). Do you really know what you believe? Developing the Implicit Relational Assessment procedure (IRAP) as a direct measure of implicit beliefs. *The Irish Psychologist*, 32, 169-177.
- Barth, J. M., McDonald, K. L., Lochman, J. E., Boxmeyer, C., Powell, N., Dillon, C., & Salee, M. (2013). *Racially Diverse Classrooms: Effects of Classroom Racial Composition on Interracial Peer Relationships*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83 (2pt3), 231-243.
- Bierman, K. L., Smoot, D. L., & Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressive-rejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child development*, 64(1), 139-151.
- Bukowski, W. M., & Cillessen, A. H. (1998). *Sociometry then and now: Building on six decades of measuring children's experiences with the peer group*. Jossey-Bass.

- Bukowski, W. M., Cillessen, A. H. N., & Velásquez, A. M. (2012). Peer ratings. In: Laursen, B., Little, T. D., & Card, N. A. (Eds), *Handbook of developmental research methods*, 211-228.
- Cillessen, A. H. (2009). Sociometric Methods. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York, NY: Guilford.
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In A. H. N. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Eds.), *Popularity in the peer system* (pp. 25-56). New York: Guilford Press.
- Coie, J. D., & Cillessen, A. H. N. (1993). Peer rejection: origins and effects on children's development. *Current directions in psychological science*, 2(3), 89-92.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A five-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., & Kupersmidt, J.B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Corrigan, P. W., River, L. P., Lundin, R. K., Penn, D. L., Uphoff-Wasowski, K., Campion, J., Mathisen, J., Gagnon, C., Bergman, M., Goldstein, H., Kubiak, M. A. (2001). Three strategies for changing attributions about severe mental illness. *Schizophrenia bulletin*, 27(2), 187-195
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1989). Nominator attrition: Does it affect the accuracy of children's sociometric classifications? *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 197-207.
- de Carvalho, M. P., & de Rose, J. C. (2014). Understanding racial attitudes through the stimulus equivalence paradigm. *The Psychological Record*, 64, 527-536.
- Devine, P. G., Plant, E. A., Amodio, D. M., Harmon-Jones, E., Vance, S. L. (2002). The regulation of explicit and implicit race bias: The role of motivations to respond without prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 835-848.
- Drake, C. E., Kellum, K. K., Wilson, K. G., Luoma, J. G., Weinstein, H. H., & Adams, C. H. (2010). Examining the implicit relational assessment procedure: four preliminary studies. *The Psychological Record*, 60, 81-86.

- Foster, S. L., Bell-Dolan, D., & Berler, E. S. (1986). Methodological issues in the use of sociometrics for selecting children for social skills research and training. In R. J. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families* (Vol. 2, pp. 227-248). Greenwich, CT: JAI Press.
- Fraser, M. W., Day, S. H., Galinsky, M. J., Hodges, V. G., & Smokowski, P. R. (2004). Conduct problems and peer rejection in childhood: A randomized trial of the Making Choices and Strong Families programs. *Research on Social Work Practice, 14*(5), 313-324.
- Gommans, R., & Cillessen, A. H. N. (2015). Nominating under constraints: A systematic comparison of unlimited and limited peer nomination methodologies in elementary school. *International Journal of Behavioral Development, 39* (1), 77-86.
- Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E. L., & Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of personality and social psychology, 97*(1), 17.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E., Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1464-1480.
- Guerin, B. (1992). Behavior analysis and the social construction of knowledge. *American psychologist, 47*(11), 1423-1432
- Guerin, B. (2003). Combating prejudice and racism: New interventions from a functional analysis of racist language. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 13*(1), 29-45.
- Guerin, B. (2006). Combating everyday racial discrimination without assuming racists or racism: New intervention ideas from a contextual analysis. *Behavior and Social Issues, 14*, 46-69.
- Hallinan, M. T. (1981). Recent advances in sociometry. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 91-115). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York: Plenum Press.

- Hayes, S. C., Nicolls, R., Masuda, A., Rye, A.K. (2002). Prejudice, Terrorism, and Behavior Therapy. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9, 296-301.
- Hussey, I., Thompson, M., Mcenteggart, C., Barnes-Holmes, D., & Barnes-Holmes, Y. (2015). Interpreting and inverting with less cursing: A guide to interpreting IRAP data. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 4(3), 157-162.
- Izbicki, S. (2012). Diferenças entre meninos e meninas quanto às taxas e aos indicadores de rejeição social. (Relatório final de Iniciação Científica - IPUSP). São Paulo: FAPESP
- Jackson, M. F., Barth, J. M., Powell, N., & Lochman, J. E. (2006). Classroom contextual effects of race on children's peer nominations. *Child development*, 77(5), 1325-1337.
- Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review*, 25(1), 1-25.
- Kistner, J., Metzler, A., Gatlin, D., & Risi, S. (1993). Classroom racial proportions and children's peer relations: Race and gender effects. *Journal of Educational Psychology*, 85, 446-452.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. *Peer rejection in childhood*, 274.
- Legault, L., Green-Demers, I., Eadie, A. L. (2009). When internationalization leads to automatization: The role of self-determination in automatic stereotype suppression and implicit prejudice regulation. *Motivation and Emotion*, 33, 10 - 24.
- Legault, L., Gutsell, J. N., Inzlicht, M. (2011). Ironic Effects of Antiprejudice Messages: How Motivational Interventions Can Reduce (But Also Increase) Prejudice. *Psychological Science*. 22 (12), 1472-1477.
- Lillis, J. & Hayes, S. C. (2007). Applying acceptance, mindfulness, and values to the reduction of prejudice: A pilot study. *Behavior Modification*, 31, 389-411
- Marks, P. E. L., Babcock, B., Cillessen, A. H. N., & Crick, N. R. (2013). The Effects of Participation Rate on the Internal Reliability of Peer Nomination Measures. *Social Development*, 22 (3), 609-622
- Mizael, T. M., Almeida, J. H., Silveira, C. C., & de Rose (2016). Changing racial bias by transfer of functions in equivalence classes. *Psychological Record*, 66(3), 451-462

- Moreno, J. L. (1934). Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations.
- National Institute of Mental Health. (1998). Priorities for prevention research at NIMH: A report by the National Advisory Mental Health Council Workgroup on Mental Disorder Prevention Research (NIH Publication No. 98 - 4321). Bethesda, MD: Author
- Nesdale, D., & Lambert, A. (2007). Effects of experimentally manipulated peer rejection on children's negative affect, self-esteem, and maladaptive social behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 31(2), 115-122.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113(1), 99.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child development*, 495-506.
- Oskamp, S. (2000). *Reducing Prejudice and Discrimination*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Paluck, E. L. e Green, D. P. (2009). Prejudice Reduction: What Works? A Review and Assesment of Research and Practice. *Annual Psychology Review*. 60 : 339 - 67
- Pardini, D. (2016). Empirically based strategies for preventing juvenile delinquency. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 25(2), 257-268.
- Pedersen, A., Walker, I., Wise, M. (2005). "Talk does not cook rice": beyond antiracism rhetoric to strategies for social action. *Australian Psychol*, 40(1), 20 - 30.
- Pedersen, A., Walker, I., Paradies, Y. & Guerin, B. (2011). How to cook rice: a review of the ingredients for teaching anti-prejudice. *Australian Psychologist*, 46 (1), 55-63.
- Perez, W. F., Kovac, R., Nico, Y., Fidalgo, A., Caro, D., Linares, I., Boavista, R. R. C., & Barbosa, S. F. (2014). Using the IRAP to measure experiential avoidance. Apresentação de trabalho.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *F. Personal Soc. Psychol.* 90: 751- 83
- Plant, E. A., Devine, P. G., Peruche, M. B. (2010). Routes to positive interracial interactions: Approaching egalitarianism or avoiding prejudice. *Personality and*

- Social Psychology Bulletin*, 36, 1135 - 1147.
- Poulin, F., & Dishion, T. J. (2008). Methodological issues in the use of peer sociometric nominations with middle school youth. *Social development*, 17(4), 908-921.
- Price, E. G.; Beach, M. C; Gary, T. L.; Robinson, K. A.; Gozu, A.; Palacio, A. (2005). A systematic review of the methodological rigor of studies evaluating cultural competence training of health professionals. *Acad. Med.* 80(6): 579 - 86
- Price, J. M. & Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood - relations to peer status and social-context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(4), 455-471.
- Rabelo, L. Z., Bortoloti, R., & Souza, D.H. (2014). Dolls are for girls and not for boys: evaluating the appropriateness of the Implicit relational Assessment Procedure for school-age children. *The Psychological Record*, 64(1), 71-77.
- Rubin, K.H., & Coplan, R.J. (1992). Peer relationships in childhood. In M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (3rd ed., pp. 519-578). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. (2000). Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 17-24
- Santo, J. B., Mayman, S. B., Lopez, L. S., & Bukowski, W. M. (2012, March). An analysis of the differences between using limited versus unlimited peer nominations of victimization among Colombian early adolescents. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Smart, L., & Wegner, D. M. (1999). Covering up what can't be seen: concealable stigma and mental control. *Journal of personality and social psychology*, 77(3), 474-486
- Stephan, W. G. (1999). *Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools*. New York: Teachers College Press
- Stephan, W. G., & Stephan, C. W. (2001). *Improving Intergroup Relations*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Strohmeier, D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental psychology*, 47(1), 248.

- Terry, R. (2000). Recent advances in measurement theory and the use of sociometric techniques. New
- Thornton, J. A., & Wahl, O. F. (1996). Impact of a newspaper article on attitudes toward mental illness. *Journal of Community Psychology*, 24(1), 17-25.
- Wahl, O. F., & Lefkowitz, Y. J. (1989). Impact of a Television Film on Attitudes Toward Mental Illness. *American Journal of Community Psychology*, 17(4), 521-528
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1997). Treating children early-onset conduct problems: a comparison of child and parent training interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65 (1), 93-109.
- Wilder, D. A. (1986). Social categorization: implications for creation and reduction of intergroup bias. In *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 19, ed. L. Berkowitz, pp.239 - 355. New York: Academic

10. APÊNDICES

Apêndice 1. TCLE para responsáveis dos Grupos A e B

Termo de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis

Pesquisadora: Mariana Zago Castelli

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla

Natureza da pesquisa. Seu filho está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo avaliar os efeitos de duas intervenções para a redução de preconceito étnico.

Participantes da pesquisa. Serão alunos de três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I e os respectivos professores das turmas.

Envolvimento na pesquisa. A participação dos alunos consistirá em: 1) assistir a uma aula especial sobre o tema preconceito, ministrada pela própria professora da turma; 2) ter duas aulas regulares de sua turma filmadas apenas para fins de pesquisa (não haverá divulgação do vídeo); 3) responder duas vezes a uma entrevista, na qual foi solicitado a nomear alguns colegas de sala com os quais gostaria de fazer um trabalho em grupo e alguns colegas de sala com os quais não gostaria de fazer um trabalho em grupo, e os motivos (total 3h); 4) realizar, duas vezes, um teste de preconceito implícito, no qual deverá associar imagens e palavras (total 1h30 min). O aluno poderá participar do estudo somente mediante a assinatura do Termo de Consentimento pelos responsáveis, tendo ambos a liberdade de interromper sua participação a qualquer momento.

Riscos. A participação nesta pesquisa não traz riscos além daqueles aos quais os alunos já estão expostos normalmente no cotidiano escolar. Caso haja algum desconforto ou demanda por atendimento psicológico, a pesquisadora estará à disposição para conversar e encaminhar pais ou alunos a serviços de saúde especializados.

Confidencialidade. Todas as informações colhidas são confidenciais e não exporão os participantes.

Benefícios. A participação proporcionará a discussão do preconceito em sala de aula, no momento da devolutiva dos resultados da pesquisa.

Pagamento. Não está previsto nenhum tipo de despesa com a participação. No entanto, eventuais despesas decorrentes da participação na pesquisa serão ressarcidas integralmente.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto interesse em que o(a) aluno(a) _____ participe da pesquisa.

Nome do responsável e sua relação com o aluno (mãe, pai, avó etc)

Assinatura do responsável pelo aluno

Assinatura da pesquisadora responsável

data

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla

E-mail: mmelo@usp.br

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes 1721 - Bloco F
CEP 05508-030 / Cidade Universitária - São Paulo - SP

Telefone (11) 3091-1947

Pesquisadora responsável: Mariana Zago Castelli

E-mail: marianacastelli@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP)

E-mail: ceph.ip@usp.br

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27

CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP.

Telefone (11) 3091-4182

* A pesquisadora se colocará a disposição para sanar quaisquer dúvidas acerca do estudo

* O presente Termo de Consentimento foi elaborado em 2 (duas) vias, das quais uma ficará com o responsável e, outra, com a pesquisadora.

Apêndice 2. TCLE para responsáveis do Grupo Controle

Termo de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis

Pesquisadora: Mariana Zago Castelli

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla

Natureza da pesquisa. Seu filho está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo avaliar os efeitos de duas intervenções para a redução de preconceito étnico.

Participantes da pesquisa. Serão alunos de três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I e os respectivos professores das turmas.

Envolvimento na pesquisa. A participação dos alunos consistirá em: 1) ter duas aulas regulares de sua turma filmadas apenas para fins de pesquisa (não haverá divulgação do vídeo); 2) responder duas vezes a uma entrevista, na qual foi solicitado a nomear alguns colegas de sala com os quais gostaria de fazer um trabalho em grupo e alguns colegas de sala com os quais não gostaria de fazer um trabalho em grupo, e os motivos (total 3h); 3) realizar, duas vezes, um teste de preconceito implícito, no qual deverá associar imagens e palavras (total 1h30 min). O aluno poderá participar do estudo somente mediante a assinatura do Termo de Consentimento pelos responsáveis, tendo ambos a liberdade de interromper sua participação a qualquer momento.

Riscos. A participação nesta pesquisa não traz riscos além daqueles aos quais os alunos já estão expostos normalmente no cotidiano escolar. Caso haja algum desconforto ou demanda por atendimento psicológico, a pesquisadora estará à disposição para conversar e encaminhar pais ou alunos a serviços de saúde especializados.

Confidencialidade. Todas as informações colhidas são confidenciais e não exporão os participantes.

Benefícios. A participação proporcionará a discussão do preconceito em sala de aula, no momento da devolutiva dos resultados da pesquisa.

Pagamento. Não está previsto nenhum tipo de despesa com a participação. No entanto, eventuais despesas decorrentes da participação na pesquisa serão ressarcidas integralmente.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto interesse em que o(a) aluno(a) _____ participe da pesquisa.

Nome do responsável e sua relação com o aluno (mãe, pai, avó etc)

Assinatura do responsável pelo aluno

Assinatura da pesquisadora responsável

data

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla

E-mail: mmelo@usp.br

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes 1721 - Bloco F

CEP 05508-030 / Cidade Universitária - São Paulo - SP

Telefone (11) 3091-1947

Pesquisadora responsável: Mariana Zago Castelli

E-mail: marianacastelli@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP)

E-mail: ceph.ip@usp.br

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27

CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP.

Telefone (11) 3091-4182

* A pesquisadora se colocará a disposição para sanar quaisquer dúvidas acerca do estudo

* O presente Termo de Consentimento foi elaborado em 2 (duas) vias, das quais uma ficará com o responsável e, outra, com a pesquisadora.

Apêndice 3. TALE para alunos maiores de 12 anos dos Grupos A e B

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre preconceito, coordenada pela pesquisadora Mariana Zago Castelli (telefone 96771-1451). Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber qual a melhor forma de reduzir o preconceito, e por isso vamos comparar dois jeitos diferentes de discuti-lo em sala de aula.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa são os alunos do 5º ano do período da manhã da Escola Estadual Marechal Deodoro.

A pesquisa será feita na própria escola durante o período de aulas. As crianças participarão de uma aula sobre preconceito, que será dada pela sua professora. Essa aula será filmada, mas a filmagem não será divulgada. As crianças também responderão a uma entrevista sobre sua turma e farão um teste com palavras e figuras. Não haverá respostas certas ou erradas, nem na entrevista e nem no teste. Para isso, serão usadas folhas de papel e um computador. Essas atividades são consideradas seguras, mas caso você sinta algum desconforto, você pode falar comigo ou com seu professor, ou me procurar pelo telefone que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer, como você ter a oportunidade de dar a sua opinião e discutir o assunto com colegas.

Participar da pesquisa é grátis e não precisa de nenhum tipo de pagamento.

As informações que você nos der serão mantidas em segredo. Ninguém além dos pesquisadores vai ver a sua filmagem, nem saber o que você respondeu a cada pergunta da entrevista ou do teste. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Você ainda tem alguma dúvida? Pergunte para mim! Vou ficar feliz em responder.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____ aceito participar da pesquisa.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e informaram os meus responsáveis sobre a pesquisa.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

Apêndice 4. TALE para alunos maiores de 12 anos do Grupo Controle

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre preconceito, coordenada pela pesquisadora Mariana Zago Castelli (telefone 96771-1451). Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber qual a melhor forma de reduzir o preconceito, e por isso vamos comparar dois jeitos diferentes de discuti-lo em sala de aula.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa são os alunos do 5º ano do período da manhã da Escola Estadual Marechal Deodoro.

A pesquisa será feita na própria escola durante o período de aulas. As crianças responderão a uma entrevista sobre sua turma e farão um teste com palavras e figuras. Não haverá respostas certas ou erradas, nem na entrevista e nem no teste. Para isso, serão usadas folhas de papel e um computador. Essas atividades são consideradas seguras, mas caso você sinta algum desconforto, você pode falar comigo ou com seu professor, ou me procurar pelo telefone que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer, como você ter a oportunidade de dar a sua opinião e discutir o assunto com colegas.

Participar da pesquisa é grátis e não precisa de nenhum tipo de pagamento.

As informações que você nos der serão mantidas em segredo. Ninguém além dos pesquisadores vai saber o que você respondeu a cada pergunta da entrevista ou do teste. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Você ainda tem alguma dúvida? Pergunte para mim! Vou ficar feliz em responder.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu, _____ aceito participar da pesquisa.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e informaram os meus responsáveis sobre a pesquisa.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

São Paulo, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do pesquisador

Apêndice 5. TCLE para professor do Grupo Controle

Termo de consentimento livre e esclarecido aos professores

Pesquisadora: Mariana Zago Castelli

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla

Natureza da pesquisa. Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo avaliar os efeitos de duas intervenções comuns para a redução de preconceito étnico.

Participantes da pesquisa. Serão alunos de três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I e os respectivos professores das turmas.

Envolvimento na pesquisa. A participação do professor consistirá em: 1) ter duas aulas regulares de sua turma filmadas apenas para fins de pesquisa (não haverá divulgação do vídeo); 2) liberar os alunos da turma, em dois dias diferentes, para a realização da entrevista e teste da pesquisa (tempo estimado de 1h em cada dia). 3) participar de uma reunião devolutiva com a pesquisadora (2h), na qual serão discutidos os resultados da pesquisa e as observações de cada professor. Os professores poderão participar do estudo somente mediante a assinatura do Termo de Consentimento, tendo estes a liberdade de interromper sua participação a qualquer momento.

Riscos. A participação nesta pesquisa não traz complicações ou riscos de qualquer espécie além daqueles aos quais os professores já estão expostos normalmente no cotidiano escolar. No entanto, caso haja algum desconforto ou demanda por atendimento psicológico, a pesquisadora estará à disposição para conversar e encaminhar professores a serviços de saúde especializados.

Confidencialidade. Todas as informações colhidas são confidenciais e não exporão os participantes.

Benefícios. A participação contribuirá para a ampliação do repertório pedagógico dos professores por meio do contato com diferentes estratégias para abordar o tema

preconceito em sala de aula, bem como discussões sobre os efeitos de cada uma dessas estratégias.

Pagamento. Não está previsto nenhum tipo de despesa com a participação. No entanto, eventuais despesas decorrentes da participação na pesquisa serão ressarcidas integralmente.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____ de forma livre e esclarecida, manifesto interesse em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da pesquisadora responsável

data

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla

E-mail: mmelo@usp.br

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes 1721 - Bloco F
CEP 05508-030 / Cidade Universitária - São Paulo - SP

Telefone (11) 3091-1947

Pesquisadora responsável: Mariana Zago Castelli

E-mail: marianacastelli@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP)

E-mail: ceph.ip@usp.br

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27

CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP.

Telefone (11) 3091-4182

* A pesquisadora se colocará a disposição para sanar quaisquer dúvidas acerca do estudo

* O presente Termo de Consentimento foi elaborado em 2 (duas) vias, das quais uma ficará com o professor e, outra, com a pesquisadora.

Apêndice 6. TCLE para professores dos Grupos A e B

Termo de consentimento livre e esclarecido aos professores

Pesquisadora: Mariana Zago Castelli

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla

Natureza da pesquisa. Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo avaliar os efeitos de duas intervenções comuns para a redução de preconceito étnico.

Participantes da pesquisa. Serão alunos de três turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I e os respectivos professores das turmas.

Envolvimento na pesquisa. A participação do professor consistirá em: 1) Realizar reuniões (total 2h) com a pesquisadora a fim de receber orientações para ministrar uma aula especial sobre o tema preconceito; 2) Ministrar uma aula temática sobre preconceito para sua turma; 3) ter duas aulas regulares de sua turma filmadas apenas para fins de pesquisa (não haverá divulgação do vídeo); 4) liberar os alunos da turma, em dois dias diferentes, para a realização da entrevista e teste da pesquisa (tempo estimado de 1h em cada dia). 5) participar de uma reunião devolutiva com a pesquisadora (2h), na qual serão discutidos os resultados da pesquisa e as observações de cada professor. Os professores poderão participar do estudo somente mediante a assinatura do Termo de Consentimento, tendo estes a liberdade de interromper sua participação a qualquer momento.

Riscos. A participação nesta pesquisa não traz complicações ou riscos de qualquer espécie além daqueles aos quais os professores já estão expostos normalmente no cotidiano escolar. No entanto, caso haja algum desconforto ou demanda por atendimento psicológico, a pesquisadora estará à disposição para conversar e encaminhar professores a serviços de saúde especializados.

Confidencialidade. Todas as informações colhidas são confidenciais e não exporão os participantes.

Benefícios. A participação contribuirá para a ampliação do repertório pedagógico dos professores por meio do contato com diferentes estratégias para abordar o tema preconceito em sala de aula, bem como discussões sobre os efeitos de cada uma dessas estratégias.

Pagamento. Não está previsto nenhum tipo de despesa com a participação. No entanto, eventuais despesas decorrentes da participação na pesquisa serão ressarcidas integralmente.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____ de forma livre e esclarecida, manifesto interesse em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) professor(a)

Assinatura da pesquisadora responsável

data

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Helena da Silva Melo Bertolla

E-mail: mmelo@usp.br

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes 1721 - Bloco F
CEP 05508-030 / Cidade Universitária - São Paulo - SP

Telefone (11) 3091-1947

Pesquisadora responsável: Mariana Zago Castelli

E-mail: marianacastelli@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo (CEPH-IPUSP)

E-mail: ceph.ip@usp.br

Endereço: Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27

CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP.

Telefone (11) 3091-4182

* A pesquisadora se colocará a disposição para sanar quaisquer dúvidas acerca do estudo

* O presente Termo de Consentimento foi elaborado em 2 (duas) vias, das quais uma ficará com o professor e, outra, com a pesquisadora.

Apêndice 7. Intervenção A

Por que é importante reduzir o preconceito em nossa sociedade

Como sociedade, nós valorizamos em especial a virtude da tolerância (não-preconceito). Ela é importante porque nos torna mais compreensivos e aumenta a justiça social. A justiça social é um ingrediente central em uma sociedade livre, justa e pacífica. Quando igualdade e equidade entre os seres humanos é alcançada, há menos razões para qualquer grupo ou indivíduo se sentir infeliz.

Também é importante ser uma pessoa tolerante e sem preconceitos porque é muito interessante interagir e aprender com pessoas de outras culturas e grupos sociais. Nós vivemos em um mundo maravilhoso e cheio de diversidade cultural. Essa diversidade faz a nossa sociedade melhor, pois reúne uma grande quantidade de conhecimento e experiência. Quando nós abandonamos o preconceito, podemos aproveitar a rica diversidade da nossa comunidade.

Além disso, ser tolerante e compreensivo é uma grande vantagem para nosso humor e bem-estar. Quando há menos tensão étnica e cultural, as pessoas são mais felizes e saudáveis, e tem mais chances de fazer as coisas de que gostam.

Você é livre para escolher valorizar a tolerância e o não-preconceito. Só você pode decidir ser uma pessoa que valoriza a igualdade. No mundo de hoje, cada vez mais diverso e multicultural, a escolha pessoal de valorizar a igualdade e a tolerância e ser uma pessoa sem preconceitos pode ajudar você a se sentir mais conectado com você mesmo e com o mundo à sua volta.

Para continuarmos a reflexão sobre esse assunto e para que você possa conhecer um pouco melhor as suas próprias opiniões, agora você irá completar a tabela abaixo. Leia cada afirmação e faça um marca para indicar se você concorda ou discorda.

Afirmações	Você concorda?	
	Sim, eu concordo pelo menos um pouco	Não, eu discordo quase completamente
1. Eu gosto de me relacionar com pessoas de diferentes grupos		
2. Ser uma pessoa sem preconceitos é importante para mim		
3. É uma escolha pessoal minha ser uma pessoa sem preconceito		
4. Eu valorizo a diversidade		
5. É divertido conhecer pessoas de culturas diferentes		
6. Sinto orgulho de mim mesmo quando tento entender os outros		
7. Igualdade e direitos iguais para todos os grupos culturais são valores importantes		
8. Eu acho diversidade um assunto interessante		

Agora que já discutimos o texto e você conheceu um pouco melhor suas opiniões preenchendo a tabela, escreva em seu caderno 3 frases sobre os motivos pelos quais você acha importante, prazeroso e motivo de orgulho ser uma pessoa sem preconceitos.

- 1- A primeira frase deve ser sobre por que você acha importante ser uma pessoa sem preconceitos.
- 2- A segunda frase deve ser sobre por que você acha prazeroso ser uma pessoa sem preconceitos.
- 3- A terceira frase deve ser sobre por que você acha que é motivo de orgulho ser uma pessoa sem preconceitos.

Apêndice 8. Intervenção B

Tolerância zero com o preconceito

Na sociedade atual, é necessário controlar o preconceito. Em outras palavras, ser brasileiro significa ser contra o preconceito. Por exemplo, a nossa legislação proíbe e prevê a punição dos crimes que envolvem qualquer discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional (Artigo 1º da Lei nº7.716, de 5 de janeiro de 1989).

Empregadores têm a obrigação de criar um ambiente de trabalho que não tolere preconceito. Empresas e instituições podem ser processadas por preconceito ou discriminação no trabalho. Os mesmos critérios estão sendo estabelecidos na área da educação. Professores não devem tolerar o preconceito em suas salas. Em alguns lugares do mundo, professores e alunos que sejam vistos exibindo atitudes racistas ou preconceituosas já enfrentam sérias consequências, como expulsão.

Há também vantagens sociais de controlarmos o racismo - por exemplo, pessoas com pouco preconceito tendem a ser mais queridas do que os racistas. Quanto melhor nós formos em reduzir o preconceito, maiores as nossas chances de nos adequar às normas antipreconceito do mundo atual. Estudos revelam que pessoas com atitudes preconceituosas correm o risco de serem excluídas ou ignoradas. Em outro estudo recente, a maior parte das pessoas afirmou que seus grupos sociais no trabalho e na escola condenam o preconceito e racismo. A maior parte das pessoas também tem medo de ser desprezada se fizer comentários preconceituosos ou racistas.

Em nossa sociedade multicultural dos dias de hoje, todos devemos ser menos preconceituosos. Devemos todos evitar estereotipar negativamente as pessoas. Isto é, afinal, o que é politicamente e socialmente correto a fazer, e é algo que o mundo atual exige de nós.

Glossário

1. Estereotipar: fazer uma ideia simplificada e em geral pejorativa (ruim) de uma pessoa, etnia ou grupo social

Para continuarmos a reflexão sobre esse assunto e para que você possa conhecer um pouco melhor as suas próprias opiniões, agora você irá completar a tabela abaixo. Leia cada afirmação e faça uma marca para indicar se você concorda ou discorda.

Afirmações	Você concorda?	
	Sim, eu concordo pelo menos um pouco	Não, eu discordo quase completamente
9. É socialmente inaceitável discriminar pessoas por suas culturas		
10. Pessoas não deveriam ser preconceituosas.		
11. Eu teria vergonha de mim mesmo se eu discriminasse uma pessoa por ela ser estrangeira.		
12. Há regras sociais que devem ser seguidas para evitar o preconceito em nossa sociedade.		
13. Eu devo evitar ser racista.		
14. Eu me sentiria culpado se eu fosse preconceituoso.		
15. Pessoas preconceituosas não são apreciadas.		

16. Pessoas no meu círculo social não toleram preconceito.		
---	--	--

Agora que já discutimos o texto e você conheceu um pouco melhor suas opiniões preenchendo a tabela, escreva em seu caderno 3 frases sobre motivos para evitar ser preconceituoso.

- 4- Por que é sua obrigação evitar ser preconceituoso?
- 5- Por que a sociedade espera que você não seja preconceituoso?
- 6- Como você acha que pessoas preconceituosas são vistas em nossa sociedade?

Apêndice 9. Ficha para Entrevista Sociométrica

Data: ____/____/____

CRIANÇAS DA PROF^a. _____

Crianças (número)	Três (3) colegas com quem <u>gostaria</u> de brincar/conversar	Por quê?	Três (3) colegas com quem <u>não</u> gostaria de brincar/conversar	Por quê?
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				