

CATARINA INÊS COSTA ESPIGA

**JUÍZOS E EMOÇÕES MORAIS DE ADOLESCENTES
SOBRE ATITUDES DE EXCLUSÃO DE PARES COM
DEFICIÊNCIA**

Orientador: Jorge Ferreira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2014

CATARINA INÊS COSTA ESPIGA

**JUÍZOS E EMOÇÕES MORAIS DE ADOLESCENTES
SOBRE ATITUDES DE EXCLUSÃO DE PARES COM
DEFICIÊNCIA**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de
Mestre em Psicologia da Educação conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Jorge Ferreira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Psicologia e Ciências da Vida

Lisboa

2014

Epígrafe

A nossa espécie deve uma grande parte da sua existência ao poder dos nossos sentimentos, paixões e desejos nos assuntos humanos.

Goleman

Dedicatória

À minha avó Adelaide e aos meus pais

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Jorge Ferreira, pelo acompanhamento, apoio e incentivo que me deu ao longo de todo o trabalho.

À minha querida avó Adelaide por me apoiar incondicionalmente e nunca duvidar das minhas capacidades, a ela lhe agradeço a força que me transmite diariamente.

Aos meus pais, irmão e Cidália, pelo apoio e compreensão que sempre demonstraram ao longo deste percurso.

À imprescindível Renata Martins por tudo o que passámos ao longo dos anos, pela amizade, pela partilha, pela paciência e por todos os nossos momentos. Obrigada por nunca me deixares desistir.

Aos meus amigos Marco e Paulo pelo afeto e amizade.

Às fundamentais Renata Mansilha e Ana Lemos pelo apoio e, principalmente pela amizade ao longo destes anos.

À Inês e à Patrícia pela disponibilidade em ajudar que demonstraram ao longo desta etapa.

Ao Colégio José Álvaro Vidal, pela disponibilidade prestada para o decorrer desta investigação.

Um especial obrigada, a todos os jovens que contribuíram para a realização deste estudo.

Resumo

A inclusão de sujeitos com deficiência depende bastante das atitudes que os pares adotam nos contextos efetivos de interação. Lidar com sujeitos com características diferentes da maioria dos pares desafia os estereótipos e a capacidade de tolerância e solicita a utilização de princípios de igualdade e justiça e, de empatia. A exclusão de sujeitos com deficiência pode ser, portanto, influenciada por juízos e por emoções morais, duas componentes importantes para a avaliação da ação moral. Neste estudo analisámos a relação entre a avaliação moral efetuada pelos adolescentes e os juízos que fazem sobre a justeza da inclusão de pessoas com essas características da motivação para interagir com elas. Para avaliar os juízos e emoções morais utilizámos uma versão traduzida por Ferreira (2012) da *Survey Instrument for Measuring Judgments about Emotions about Exclusion* (Malti, Killen & Gasser, 2012) que incluiu três histórias de exclusão de sujeitos com deficiência motora, mental e sensorial. Participaram no estudo 109 adolescentes, de dois grupos etários, os mais novos com média de idade de 13,06 e os mais velhos com média de idade de 15,05. Os adolescentes mais velhos expressam juízos e emoções atribuídas ao excludente mais positivas que os mais novos, o que sugere uma tendência desenvolvimentista. Embora ambos os grupos expressem juízos positivos sobre a inclusão, evidenciam uma motivação mais baixa para interagir com pares com deficiência que, ainda assim, é mais alta nos jovens mais velhos o que confirma a tendência desenvolvimentista antes referida. Contrariamente ao esperado não foram encontradas associações entre juízos e emoções morais e juízo sobre inclusão; a motivação para interagir está associada à emoção atribuída ao excludente pelo que a atitude concreta perante um par com deficiência parece depender mais da existência de emoções que inibam a tendência para o estereótipo e a discriminação. Tal como esperado, o conteúdo das emoções varia em função do sujeito-alvo: a culpa e a tristeza são as emoções mais atribuídas ao excludente e a tristeza e a raiva são as emoções mais atribuídas ao excluído. Os jovens utilizaram diversos tipos de argumentos para justificar as avaliações efetuadas, predominando os argumentos de equidade e justiça, depois os convencionais e, finalmente, os de empatia. Os jovens relacionam a atitude de exclusão com aspetos de justiça e, portanto, da moral, fazem as suas emoções variar em função do sujeito-alvo e utilizam diferentes argumentos para tender para a inclusão ou exclusão dos pares.

Palavras-chave: Exclusão de sujeitos com deficiência, Juízos morais, Emoções morais, Motivação para interagir com sujeitos com deficiência.

Abstract

Include individuals with disabilities depends of attitudes peers adopt in interaction contexts. Dealing with subjects with different characteristics of most of the peers challenges stereotypes and ability of tolerance and calls for using principles of equality, fairness and empathy. The exclusion of individuals with disabilities can therefore be influenced by moral judgments and emotions, two important components of moral evaluation and moral action. In this study we examined the relationship between moral evaluation by adolescents and the judgments they make about adequacy of include people with these characteristics and motivation to interact with them. To evaluate the judgments and moral emotions we used a version Ferreira (2012) of *Survey of Instrument for Measuring Emotions about Judgments about Exclusion* (Malti, Killen & Gasser, 2012) that included three stories of exclusion subjects with physical, mental and sensory disabilities. A sample of 109 teenagers from two age groups, the younger mean age of 13,06 and older with a mean age of 15,05. Older teenagers express judgments and emotions to the exclusionary more positive than younger suggesting a developmental trend. Although both groups express positive judgments about inclusion, show a lower motivation to interact with peers with disabilities who is high in older confirming the developmental trend described before. Contrary to expectation, we don't found correlations between judgments and emotions and moral judgment about inclusion; motivation to interact is associated with emotion assigned to exclusionary so the concrete attitude to a couple with disability seems to depend of the existence of emotions that inhibit the tendency to stereotype and discrimination. As expected, content of emotions varies with the subject target: guilt and sorrow are assigned to exclusionary and sadness and anger are attributed to excluded. Youth used several types of arguments to justify the assessments made; fairness and justice are mainly, then conventional reasons and finally empathy reasons. Youth relate the attitude of exclusion with aspects of justice and therefore moral, vary their emotions with the target subject and tend to use different arguments for inclusion or exclusion.

Key-words: Exclusion of disabilities persons with disabilities, Moral judgments, Moral emotions, Motivation to interact with disabilities persons.

Abreviaturas e símbolos

APA – American Psychological Association

Def. Motora – Deficiência Motora

Def. Mental – Deficiência Mental

Def. Sensorial – Deficiência Sensorial

e.g. – por exemplo

et al – e colaboradores

Exc_{ente} – Excludente

Exc_{ido} – Excluído

JI – Juízo sobre inclusão

MI – Motivação para interagir

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

& - e

Índice

Introdução	9
Capítulo 1 - A inclusão escolar de indivíduos com deficiência, uma realidade ainda difícil	13
Capítulo 2 - Cognição e Motivação Moral	19
Capítulo 3 - Emoções e Motivação Moral	22
Capítulo 4 - Atitudes de exclusão face à deficiência, juízo e emoções morais	27
Capítulo 5 - Método	33
5.1. Participantes	34
5.2. Medidas	34
5.3. Procedimento	36
Capítulo 6 - Resultados	37
Capítulo 7 - Discussão	48
Bibliografia	53
Apêndices	I
Apêndice I	II
Apêndice II	X
Apêndice III	XVIII
Apêndice IV	XIX

Índice de Tabelas

Tabela 1. Resultados descritivos da atribuição de emoções a atitudes de exclusão em três tipos de deficiência segundo o ponto de vista do outro e do próprio	38
Tabela 2. Resultados descritivos do juízo moral por idade, género e tipo de deficiência	39
Tabela 3. Resultados descritivos da atribuição emocional ao excludente por idade, género e tipo de deficiência	40
Tabela 4. Resultados descritivos do juízo sobre a inclusão e motivação para interagir com sujeitos com deficiência	41
Tabela 5. Resultados descritivos da motivação para interagir com sujeitos com deficiência	42
Tabela 6. Correlação entre juízos morais, emoções atribuídas ao excludente e ao excluído e juízo sobre a inclusão e a motivação para interagir com sujeitos com deficiência	43
Tabela 7. Resultados descritivos do conteúdo das emoções atribuídas ao excludente e ao excluído nos três tipos de deficiência nos sujeitos de 13 anos	44
Tabela 8. Resultados descritivos do conteúdo das emoções atribuídas ao excludente e ao excluído nos três tipos de deficiência nos sujeitos de 15 anos	45
Tabela 9. Resultados descritivos das justificações do juízo moral por idade, género e tipo de deficiência	46

Introdução

Os comportamentos de exclusão social, apesar de constituírem uma preocupação crescente das sociedades modernas, inclusive consagrada na legislação existente atualmente em muitos países, continuam ainda a proliferar e a serem motivo de análise. Isso acontece em vários domínios da exclusão social, sendo um dos mais delicados o que reporta à inclusão de sujeitos portadores de deficiência.

A forma como a sociedade percebe e age com os sujeitos portadores de deficiência tem sofrido uma transformação acentuada ao longo do tempo. Um dos sinais desta mudança tem sido evidenciado pelas alterações da conceção e das práticas utilizadas pelo sistema educativo na receção e integração dos alunos que apresentam este tipo de características. Contudo, ainda há muito a fazer, pois sabemos que a educação ainda não é suficientemente inclusiva. Uma das principais razões para isso acontecer é a resistência que os próprios pares dos alunos portadores de deficiência, por vezes, apresentam na convivência com estas pessoas. Uma resistência que, naturalmente, é potenciada pela representação que essas crianças e/ou jovens têm da deficiência e dos sujeitos com essa característica.

Portanto, entender os julgamentos e sentimentos dos jovens sobre a exclusão de sujeitos portadores de deficiência é importante, na medida em que permite a compreensão deste fenómeno e reforça a possibilidade de serem desenvolvidas estratégias de integração social e de redução de atitudes de discriminação (Abrams, Rutland, Pelletier & Ferrel, 2009). Um dos aspetos mais pertinentes na investigação atual deste tema é compreender como os adolescentes coordenam os conhecimentos morais, sociais, convencionais e pessoais (Killen, 2007). Sendo a Psicologia a ciência que estuda o comportamento humano é essencial que se analisem todos os processos psicológicos que originam o curso do comportamento final do sujeito. Deste modo, é importante que se compreendam os motivos que induzem a ação e, quais os componentes que lhes estão associados.

O comportamento de exclusão de outros está relacionado com o desenvolvimento moral de cada indivíduo. Por um lado, ele age de acordo com o juízo moral que faz de cada situação (Kohlberg & Candee, 1984), por outro lado, é importante considerarmos as emoções no estudo da ação moral conforme as teorias e as investigações da psicologia moral têm vindo progressivamente a assinalar (e.g., Krettenauer & Eichler 2006; Malti, & Latzko, 2010).

Então é essencial analisarmos a relação existente entre a cognição, as emoções e a ação moral. Para isso, dedicámos a nossa atenção a duas perspetivas fundamentais, a da Psicologia do Desenvolvimento e a Perspetiva Funcionalista das Emoções, sendo que esta será abordada mais adiante.

Na medida em que a Psicologia do Desenvolvimento se refere ao estudo das mudanças de comportamento no que toca a habilidades motoras, de solução de problemas, aquisição da linguagem e entendimento da moral, torna-se importante realçar alguns aspetos inerentes a este último. A Psicologia Moral apresenta um papel fundamental no que toca à compreensão dos mais variados componentes e processos psicológicos que estão associados e que explicam o comportamento moral. Isto é, ao identificar os componentes e os processos psicológicos que conduzem o indivíduo à ação moral, facilita o estudo do comportamento moral (Ferreira, 2011).

Nesta dissertação procurámos, assim, analisar o efeito dos juízos morais e das emoções morais nas atitudes de exclusão social relativas a sujeitos portadores de deficiência.

Uma vez que, a problemática de investigação se insere no âmbito da Psicologia Moral, considerámos pertinente salientar um dos teóricos que debruçou o seu interesse e trabalho nesta temática. Kohlberg (1984/1992) enfatiza a importância da cognição, no sentido em que considerava que um conhecimento do *bem* determina a possível ação moral. Por outras palavras, Kohlberg afirma que, para um indivíduo agir corretamente, tem que agir em conformidade com o seu conhecimento moral. Assim, o autor realça o pressuposto de que o conhecimento está relacionado e dependente do desenvolvimento da cognição e, no seguimento desta linha, poder-se-á afirmar que quanto mais desenvolvida a cognição, maior a probabilidade de uma ação moral consistente.

Mas, nem sempre os indivíduos se comportam de acordo com os seus julgamentos morais. Esta realidade torna, assim, pertinente o estudo das emoções morais para explicar a forma como cada pessoa age moralmente. Uma das formas de estudar as emoções morais é solicitar aos respondentes que façam a atribuição da emoção, positiva ou negativa, que caracteriza as pessoas que cometeram ações de transgressão. Por exemplo, pedir aos sujeitos que se coloquem na pele do transgressor e façam uma autoatribuição de emoções face a uma transgressão por eles cometida, constitui um indicador da probabilidade objetiva dos indivíduos cometerem determinadas ações morais (Ferreira, 2011). Assim, optámos por um modelo multidimensional que inclui as emoções e as cognições ou juízos morais como variáveis indutoras das condutas de exclusão de sujeitos com deficiência (Killen, 2007; Malti, Killen, & Gasser, 2012; Malti, & Latzko, 2010).

Nesta investigação iremos então analisar os juízos morais e as emoções morais que suportam as atitudes de exclusão de sujeitos com diversos tipos de deficiência, motora, sensorial e mental. Iremos ainda estudar o tipo de emoções que são mais relacionadas com os

sujeitos excludentes e excluídos. Finalmente, iremos analisar o tipo de justificações que os sujeitos apresentam para expressar determinados juízos e emoções.

Para uma maior compreensão desta dissertação, organizámo-la em capítulos. No capítulo 1, dedicámo-nos à análise da inclusão de necessidades educativas especiais, especificando os diferentes tipos de deficiência presentes neste estudo: deficiência mental, deficiência motora e deficiência sensorial. No capítulo 2, está presente a análise e descrição da teoria clássica moral de Kohlberg. Quanto ao capítulo 3, abordar-se-á uma linha de investigação que pretende explicar a ação moral para além da cognição, através do estudo das emoções morais e do fenómeno do vitimizador feliz/infeliz. Neste capítulo, apresentar-se-ão também, alguns estudos sobre a atribuição de emoções em crianças e adolescentes. No capítulo 4, iremos debruçar-nos na temática da exclusão, bem como, nas atitudes face à deficiência, apresentando também alguns estudos realizados neste âmbito, juntamente com a apresentação do principal problema de investigação. Por último, apresentaremos o método utilizado, capítulo 5, os resultados obtidos, capítulo 6 e a discussão dos resultados, capítulo 7. Importa ainda notar que para as citações e referências bibliográficas que constam no texto serão utilizadas as normas da APA.

Capítulo 1 - A inclusão escolar de indivíduos com deficiência, uma realidade ainda difícil

A integração educativa de crianças e jovens com deficiência constitui, ainda hoje, um problema que suscita dificuldades aos diversos atores educativos. Apesar da evolução significativa nas conceções de educação e de deficiência, as práticas relativas à educação inclusiva estão, ainda, longe de se tornar uma realidade adquirida e estável. Deste modo, ainda se verificam atitudes de discriminação e até, de intolerância, praticadas pelos diversos atores do contexto educativo, particularmente, por parte das próprias crianças e jovens, frequentemente impreparados para a convivência com indivíduos que têm características objetivamente diferentes dos demais. Analisar os fatores que induzem atitudes de exclusão de indivíduos com deficiência constitui, assim, um problema de significativa pertinência e que pode contribuir para uma otimização das práticas educativas de inclusão.

Analisar as mudanças necessárias para uma inclusão efetiva de indivíduos com deficiência na escola regular implica não desprezar a noção que a inclusão é um dos princípios fundamentais para a transformação humanizadora da sociedade atual. Uma vez que a escola tem o objetivo principal de educar os indivíduos, esta deve promover a aquisição de atitudes interpessoais e intergrupais positivas nas crianças e jovens. A educação inclusiva requisita a pertinência de existir uma educação cooperativa, criativa e solidária (Almeida, 2007).

O sistema educativo para ser considerado inclusivo deve reconhecer que todas as crianças podem aprender, respeitando as diferenças de cada um, permitir que existam metodologias e estruturas específicas para as necessidades de todos, promover sempre uma sociedade inclusiva e, portanto, deve considerar a educação inclusiva como um direito para todos.

Segundo o artigo 4.º do decreto de lei 3/2008 e, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde, as deficiências são consideradas problemas na estrutura biológica, expressos por uma perda, incapacidade ou limitação resultante de fatores endógenos, por exemplo genéticos, ou exógenos, por exemplo, relacionados com infeções, elementos tóxicos, desenvolvimento embrionário, entre outros. As limitações podem, ou não, ser agravadas pela ação do ambiente social, pelo que o desenvolvimento destes indivíduos pode beneficiar bastante com as atitudes dos seus interlocutores.

Na perspetiva de Correia (2008, p. 45), o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) aplica-se a *“crianças e adolescentes com problemas sensoriais, físicos e de saúde, intelectuais e emocionais, bem como dificuldades de aprendizagem específicas*

derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.” Já para Brennan (citado por Correia, 2008), necessidade educativa especial existe quando há um problema físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer coexistência destas problemáticas, que afetam a aprendizagem do indivíduo, sendo necessárias adaptações ao currículo e às condições de aprendizagem.

Achou-se pertinente recorrer a alguns teóricos cujo seu interesse se debruça no âmbito de inclusão de alunos com NEE em escolas e turmas regulares. Neste sentido, são várias as definições do que é, realmente, a educação inclusiva bem como a sua importância no que toca ao desenvolvimento de todos os alunos.

De acordo com Correia (2010), a educação trata-se de um processo de aprendizagem, através do ensino e de experiências a que o aluno é exposto, sendo que é uma componente essencial para o desenvolvimento das crianças e jovens. No que concerne à educação inclusiva, esta é reconhecida pela preocupação com os interesses educacionais das crianças portadoras de deficiência e dificuldades de aprendizagem, enfatizando, portanto, a educação para todos (Hegarty, 2006).

Assim, ao recuarmos ao final dos anos 70, reconheceu-se que os alunos com necessidades educativas especiais conseguiam alcançar sucesso escolar quando inseridos em classes regulares podendo, desta forma, integrarem-se no sistema regular de ensino. Ainda assim, dever-se-á ter em conta as capacidades e necessidades destes alunos (Correia, 2010). Contudo, o atendimento a alunos com NEE no ensino regular deve ser “melhorado substancialmente”, com o intuito de prevenir a exclusão destes jovens. Neste sentido, Correia (2010) declara que o atendimento educacional a alunos com NEE significativas deve ser efetuado nas escolas das suas residências, bem como nas turmas regulares das mesmas. Para o teórico, um aluno com necessidades educativas especiais deve estar inserido na classe regular, não descurando os seus direitos e características individuais, bem como as suas capacidades e necessidades.

Os alunos com necessidades especiais são aqueles que, por manifestarem determinadas condições específicas, podem carecer de serviços de educação especial durante o seu percurso escolar, por forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio emocional. Portanto, a inclusão refere-se à inserção do aluno com NEE na classe regular, onde deverá receber todos os serviços educativos adequados às suas necessidades (Correia, 2010).

É importante salientar que o conceito de educação inclusiva baseia-se em determinados princípios, tais como: os alunos com NEE têm direito de, sempre que possível,

serem educados em ambientes inclusivos; estes alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos; devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de qualidade que lhes permitam alcançar sucesso; devem ter acesso a serviços de apoio especializados que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades; devem ter acesso a um currículo diversificado e; também devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em atividades extraescolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos (Correia, 2010).

Efetivamente e, como o próprio título deste capítulo refere, a inclusão escolar de alunos portadores de deficiência ainda é uma realidade difícil. Para Correia (2010), com a inserção do aluno com NEE nas escolas regulares em termos físicos, sociais e académicos, pretende-se que exista uma heterogeneidade entre os alunos, permitindo desta forma o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais produtivas.

Já Kronberg (2010) questiona se os alunos compreendem a importância do seu processo de aprendizagem ser efetuado com colegas que partilham semelhanças, bem como diferenças. Isto leva-nos ao encontro da filosofia adjacente a uma Escola para Todos, no sentido em que a escola poderá ser um contexto onde a criança é aceite e apoiada pelos seus pares. Desta forma, Correia (2010) afirma que esta diversidade a que nos referimos é valorizada por apresentar sentimentos de partilha, de participação, de amizade e de respeito mútuo.

González (2010) ainda acrescenta que, para uma escola ser inclusiva apresentaria as seguintes características: diversidade como melhoria da aprendizagem interativa; respeito pelas diferenças dentro e fora da escola; adaptação e diversificação do currículo normal; apoio aos alunos dentro da aula; colaboração entre os profissionais da escola e; participação dos pais na planificação educativa. Neste sentido, poder-se-á declarar a importância de uma escola inclusiva, no que diz respeito à aceitação de diferenças, ao sentimento de pertença à comunidade, às relações pessoais e à interdependência.

Uma das vantagens da inclusão de alunos com NEE em classes regulares refere-se à aprendizagem cooperativa entre alunos, pelo facto de ser bastante importante para o inter-relacionamento entre os grupos de pares e para o desenvolvimento do pensamento crítico. Para além disso, a inclusão de alunos com necessidades especiais em classes regulares também permite que os alunos reconheçam os seus próprios atributos positivos e respeitem as características individuais dos outros, portanto, a autoestima de cada aluno, bem como a cooperação entre os mesmos serão reforçadas (González, 2010).

De acordo com Morgado (2010), os estudos realizados têm vindo a sustentar que a presença de alunos com NEE em contextos de ensino regular estimula experiências de aprendizagem de alunos em risco académico e social, bem como dos alunos com sucesso académico. Para este autor, os programas de educação inclusiva “*promovem em todos os alunos, o desenvolvimento de atitudes e valores positivos face à diferença e diversidade, fomentando atitudes de cooperação.*” (p. 76). Silva (2009) corrobora esta análise quando afirma que a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva.

Segundo Lieberman (2010), existe a necessidade das crianças com NEE de estarem numa classe regular, com o intuito de promover a socialização entre os alunos, de igual modo. Uma perspetiva com que Silva (2009) concorda ao afirmar que a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular.

Em suma, a educação inclusiva baseia-se no acolhimento de todos, comprometendo-se a fazer qualquer coisa que seja necessária para proporcionar a cada aluno da comunidade, o direito inalienável de pertença a um grupo e a não ser excluído (González, 2010). Desta forma, pode-se afirmar que o modelo inclusivo é um modelo virado para a defesa dos direitos dos alunos com NEE, para a criação de igualdade de oportunidades educacionais (Correia, 2010).

E, porque neste estudo pretendemos estudar os juízos e emoções relativos a sujeitos com vários tipos de deficiência fazemos, em seguida, a caracterização fundamental das populações com esses diversos tipos de deficiência, na medida em que poderão suscitar diferentes atitudes nos seus interlocutores.

Neste estudo analisámos as atitudes de exclusão relativas a três tipos de deficiência: deficiência sensorial (*Surdez*), deficiência mental (*Síndrome de Down*), deficiência motora (*Paraplegia*).

No que concerne às deficiências sensoriais, estas, de acordo com Correia (2008) são relativas à incapacidade ou limitação significativa de uma ou algumas das vias sensoriais, nomeadamente as vias auditiva ou visual, as mais frequentes, ou ainda do tato, olfato ou gosto, menos frequentes. A surdez ou hipoacusia define-se por uma deficiência auditiva resultante de uma lesão no aparelho auditivo que tem como consequência a dificuldade ou até, a incapacidade total de audição. Esta limitação pode ser temporária ou definitiva. Para Paasche, Gorrill e Strom (2010), uma criança portadora de uma deficiência auditiva poderá

apresentar incapacidade na produção da linguagem e da fala, dependendo do grau de severidade da perda auditiva.

Quanto à deficiência mental ou cognitiva, Bautista (1997) define-a pela dificuldade, mais ligeira ou mais severa, do indivíduo acompanhar o curso regular dos processos de aprendizagem em função das limitações do seu funcionamento cognitivo. As áreas de desenvolvimento afetadas podem estar relacionadas com competências de interação social, emocionais, comunicacionais, físicas e/ou académicas e funcionais (Paasche, Gorrill, & Strom, 2010). Os autores referem que todas as crianças inseridas num contexto inclusivo poderão conseguir a aceitação em relação a diferenças individuais, adquirindo de certa forma, importantes competências sociais e adaptativas.

No que diz respeito à definição de deficiência motora, esta é caracterizada pela perda de capacidades motoras que afeta a postura ou os movimentos e que, por sua vez é causada por lesões congénitas ou adquiridas no sistema nervoso (Correia, 2008).

Independentemente do tipo de deficiência, todas elas são suscetíveis de provocar nas outras pessoas o sentimento de que os indivíduos portadores de deficiência podem ter menor capacidade para desempenhar certas tarefas ou resolver certos problemas. Inclusive, constroem frequentemente representações que extrapolam as dificuldades relativas ao domínio específico de deficiência acabando por considerá-los, generalizadamente, deficientes. Esta representação quando induz uma atitude negativa, ou seja, de exclusão destes sujeitos, inclui uma dimensão moral pelo que faz sentido analisá-la desse ponto de vista. Esse é o propósito deste estudo pelo que importa, agora, considerar como a psicologia moral pode explicar este tipo de condutas.

Capítulo 2 – Cognição e Motivação Moral

Analisar a moralidade é, segundo Lourenço (2006) referir normas sociais prescritivas, na medida em que orientam a conduta individual numa determinada direção que, por sua vez, se vai modificando ao longo do desenvolvimento.

Uma das perspetivas teóricas mais importantes do estudo da moralidade é a perspetiva cognitiva-desenvolvimentista de Kohlberg (1984/1992). Nesta abordagem dá-se ênfase à componente cognitiva, visto que o indutor da ação moral/imoral é a cognição do indivíduo (Ferreira, Amorim, Patrício, Santos & Venâncio, 2007).

Apesar de ter sido Piaget, o primeiro autor a abordar a Psicologia Moral, foi Lawrence Kohlberg (1984/1992) que apresentou a mais conhecida teoria psicológica da moral. Ao estender a sua pesquisa às faixas etárias da adolescência e da idade adulta, atribuiu um grau de extrema importância à evolução do raciocínio no indivíduo. O autor descreve o desenvolvimento moral através de uma sequência de diferentes estádios, dependendo do desenvolvimento das habilidades cognitivas do sujeito. Desta forma, Kohlberg pretendeu criar uma teoria independente de fatores sociais optando, assim, por uma teoria direcionada para o que é correto e obrigatório do ponto de vista moral, o domínio deontico. Para Kohlberg (1984/1992) o raciocínio é a base fundamental para a ação moral.

Por um lado, para Kohlberg (1984/1992), a moralidade está ligada ao sentido de justiça, a contratos sociais, bem como à reciprocidade nos relacionamentos interpessoais. O modelo kohlberguiano enfatiza, assim, que o raciocínio/juízo moral evolui de acordo com critérios desenvolvimentistas e que, os processos envolvidos em tal desenvolvimento são meramente cognitivos (Lourenço, 2006).

Por outro lado, para Turiel (1983), as crianças com idades mais prematuras já possuem um conhecimento moral, conseguindo distinguir as normas morais das regras convencionais.

Turiel (1983, 1998), Rest (1983) e Blasi (1995) são alguns dos autores que criticam o modelo de Kohlberg no que diz respeito à afirmação de que a cognição é o motor exclusivo do desenvolvimento (Lourenço, 2006). Para o primeiro, Kohlberg confunde a moralidade e convenção e subestima a competência moral das crianças; Rest afirma que Kohlberg foca o papel do juízo moral em desfavor de outros componentes do funcionamento moral e, por último, Blasi revela que o modelo cognitivista ignora o papel da motivação na passagem do raciocínio moral à ação moral (Lourenço, 2006).

Em 1984, Kohlberg e Candee, procuraram responder a estas críticas formulando um novo modelo explicativo dos fatores indutores da ação moral. Neste modelo, para além de

ênfatarem os mecanismos cognitivos do conhecimento moral, também foi aceite que existem componentes ligados ao ego que interferem na concretização da ação moral. De acordo com Ferreira (2011), a inclusão de variáveis ligadas ao ego manifesta uma aceitação de que existem componentes não cognitivos na indução da motivação moral ou da ação moral. Estas insuficiências do modelo kohlberguiano levaram outros autores (e.g., Nunner-Winkler & Sodian, 1988, Krettenauer & Eichler, 2006) a reclamar a necessidade de se incluírem as emoções na compreensão dos julgamentos e das condutas morais.

Capítulo 3 – Emoções e Motivação Moral

Como foi mencionado anteriormente, os modelos construtivistas privilegiam a cognição como componente determinante mas, as teorias que enfatizam o funcionamento individual afirmam que as emoções interferem na ação moral (Ferreira, 2011).

As emoções, de acordo com a psicologia social das emoções e da psicologia do desenvolvimento, constituem sistemas internos que regulam o comportamento dos indivíduos, visto que intervêm na avaliação de situações sociais, daí serem um elemento essencial na motivação que orienta a conduta individual (Saarni, Mumme & Campos, 1998).

Esta definição de emoção permite-nos estudar as diferenças individuais no que toca à conduta social, na medida em que conseguimos compreender os sentimentos individuais que os indivíduos manifestam em relação ao comportamento do *self* e ao comportamento dos outros em diferentes contextos. Sendo assim, poder-se-á afirmar que as emoções representam um papel fundamental no processo de tomada de decisão, regulando a conduta social dos indivíduos (Ferreira, 2011).

O autor também realça a pertinência das emoções no que concerne a competência social do sujeito. De acordo com Abe e Izard (1999), as emoções e as cognições são consideradas sistemas independentes e, apesar da sua influência ser recíproca, ambas contribuem para a adaptação social da criança.

Assim, o papel das emoções relativamente à ação do indivíduo é deveras importante, na medida em que, a partir da emoção apresentada perante uma situação específica, a tomada de decisão vai ser influenciada nesse sentido.

De facto, variadas emoções incutem diferentes disposições motivacionais, isto é, a emoção e a motivação são indissociáveis. Ferreira (2011) justifica este facto a partir do processo de interação entre o meio ambiente e o indivíduo, uma vez que os objetivos que este vai seguir estão relacionados com os diferentes tipos de emoção que sente.

Recentemente, diversos teóricos do desenvolvimento têm enfatizado uma abordagem integrativa no que diz respeito ao estudo da cognição e emoções morais, bem como, do desenvolvimento humano. Esta perspetiva integrativa do desenvolvimento sobre emoções e cognição moral fornece um quadro conceptual importante para a compreensão da moral das crianças e de estratégias de intervenção moral (Malti & Latzko, 2010).

Apesar dos juízos morais serem considerados uma fonte da moral infantil, as emoções morais ajudam as crianças a antecipar os resultados das situações sociais e a ajustar os comportamentos morais de acordo com as mesmas (Arsenio, Gold, & Adams, 2006).

Algumas teorias psicológicas sobre a moral descrevem as emoções como empatia, culpa, vergonha, orgulho como parte essencial da moral nas crianças. Na medida em que expressam uma orientação moral de cuidado e manifestam a interiorização da norma (Malti & Keller, 2010).

São várias as teorias existentes acerca do papel das emoções morais na competência moral, tomemos como exemplo a teoria das emoções diferenciais, a teoria dos sistemas dinâmicos ou teoria social das emoções e a teoria funcionalista das emoções. Sendo que, neste estudo empírico nos iremos apoiar essencialmente na Conceção Funcionalista das Emoções.

Com as limitações do modelo de Kohlberg, alguns investigadores decidiram incluir as emoções no estudo da competência moral (Ferreira et al., 2007). Para isso e, a partir de situações em que existia uma ação transgressiva, avaliavam a competência moral nos sujeitos através das emoções morais – Fenómeno do Vitimizador Feliz. Este fenómeno apoia-se na chamada Conceção Funcionalista das Emoções.

De acordo com esta perspetiva, as emoções são consideradas como sistemas internos que regulam o comportamento humano, pois interferem na avaliação de situações sociais, sendo um componente motivacional que nos leva à ação individual. Isto é, as emoções enquanto processos psicológicos guiam o indivíduo a respostas adaptativas, no que toca a problemas sociais (Saarni, Mumme & Campos, 1998).

O fenómeno do vitimizador feliz foi criado por Nunner-Winkler e Sodian (1988) e, como já foi referido anteriormente, é utilizado para compreender a competência moral. Apoiados na conceção funcionalista das emoções, procuraram compreender os processos que levam os indivíduos à ação moral. Este fenómeno utiliza histórias de transgressão moral relacionadas com comportamentos anti-sociais (não roubar, não bater) e pró-sociais (ajudar ou confortar) (Ferreira, 2011).

Os estudos orientados por este paradigma procuraram responder a três questões, sendo elas: (1) Existem padrões típicos de atribuição emocional aos vitimizadores? (2) Esses padrões atribucionais seguem um padrão desenvolvimental? (3) Que fatores explicam o tipo de emoções atribuídas aos vitimizadores? (Ferreira, 2011).

A partir deste instrumento procurou-se analisar os tipos de emoção que as crianças atribuem a um suposto vitimizador que praticou determinada ação que elas próprias consideram imoral. Os sujeitos, perante o instrumento, são solicitados a atribuir a emoção (positiva ou negativa, sente bem ou mal, contente ou triste) ao hipotético vitimizador. Com base nos estudos efetuados sobre o fenómeno do vitimizador feliz, são caracterizados três

padrões de atribuição de emoções: o *vitimizador feliz* (são atribuídas emoções positivas ao transgressor), o *vitimizador infeliz* (são atribuídas emoções negativas) e, o *vitimizador misto* (são atribuídas emoções positivas e negativas, simultaneamente) (Lourenço, 2000; Ferreira & Sargento dos Santos, 2007).

Através deste paradigma realizaram-se estudos comparativos com diferentes idades. Alguns desses estudos comprovaram que as crianças mais novas tendem a atribuir emoções positivas ao vitimizador (Arsenio & Kramer, 1992) e as crianças mais velhas atribuem mais emoções negativas (Nunner-Winkler & Sodian, 1988). Porém, outros estudos demonstram o contrário, afirmando que as crianças mais pequenas também atribuíam emoções negativas (Harter & Whitesell, 1989; Yuill, Perner, Pearson, Peerbhoy & Ende, 1996).

Como é perceptível, em relação à atribuição de emoções aos vitimizadores, os resultados são contraditórios, uma vez que sugerem que este fenómeno é determinado por múltiplas variáveis e processos psicológicos (Lourenço, 2000). Portanto, segundo o autor, a mesma criança pode exibir padrões diferentes quando é confrontada com diferentes transgressões.

De acordo com um estudo realizado por Ferreira e Sargento dos Santos (2007), em que o objetivo do estudo se baseou em investigar a existência de um padrão desenvolvimentista nas emoções morais, os autores concluíram que, de facto, existe uma tendência desenvolvimentista no que toca ao padrão da atribuição de emoções morais.

Num outro estudo cujos autores foram Krettenauer e Eichler (2006), dedicado a adolescentes, avaliou-se a intensidade das atribuições ao próprio, bem como, a atribuição de emoções a um vitimizador com base num comportamento delinvente de jovens que frequentavam o 7º, 9º, 11º e 13º ano de escolaridade. Neste estudo, verificaram-se diferenças significativas na atribuição de emoções morais ao próprio em função da idade. Contudo, não se verificou um padrão desenvolvimental. Assim, os teóricos concluíram que as autoatribuições emocionais representam uma força motivacional dos julgamentos morais. Para além disso, Krettenauer e Eichler verificaram a existência de uma associação entre a intensidade das emoções autoatribuídas e a prática de comportamentos delinquentes (Ferreira, 2011).

Desta forma, são muitos os estudos que comprovam a existência de uma associação entre emoções morais e comportamento de crianças (e.g., Asendorpf & Nunner-Winkler, 1992; Hughes & Dunn, 2000; Malti, Grummerum, Keller & Buchmann, 2009; Nunner-

Winkler, 1999) e adolescentes (Krettenauer & Eichler, 2006) daí ser pertinente analisar a participação das emoções morais no estudo de atitudes de exclusão.

Capítulo 4 – Atitudes de exclusão face à deficiência, Juízo Moral e Emoções Morais

A atitude de exclusão constitui um ato imoral pelo prejuízo causado a outrem e é, portanto, suscetível de uma análise que valoriza a dimensão moral. Além disso, a análise deste tipo de atitudes com base numa perspetiva apoiada nos juízos e emoções morais pode oferecer uma compreensão alternativa aos estudos mais clássicos sobre esta temática.

Segundo Grammenos (2003), a exclusão é o processo pelo qual os indivíduos são afastados de atividades sociais, económicas, políticas e culturais. Deste modo, a exclusão social de indivíduos ou grupos de indivíduos, constitui-se como um fenómeno transversal pois pode ocorrer em função de inúmeros domínios de afiliação ou pertença social, género, idade, etnia, estatuto social, bem como, por se ser portador de uma deficiência.

Na perspetiva de Turmusani (2002), existe uma forte correlação entre ser portador de deficiência e ser alvo de discriminação o que, por conseguinte, faz com que os sujeitos portadores de deficiência sejam os mais desfavorecidos socialmente (citado por Fontes, 2009). Para o autor, os sujeitos portadores de deficiência são vistos pela sociedade como pessoas inativas e dependentes, sendo que a única solução é a adaptação ao meio em que está inserido, portanto, a adaptação a um contexto que não considera as suas necessidades. Neste sentido, o facto de ainda se assistir a uma discriminação de pessoas portadoras de deficiência, na sociedade atual, realça a importância de se promover a inclusão destes indivíduos nos mais variados contextos, como por exemplo contexto social, familiar, educativo, entre outros.

O processo de socialização do indivíduo deve abranger vários níveis, tais como escolar, sociocultural, autonomia, adaptação e aprendizagem (Fonseca, 2000, citado por Nogueira & Rodrigues, 2007). No entanto, quando ocorre exclusão escolar, o sujeito excluído vê reduzida a sua probabilidade de ser um participante ativo na sociedade, aumentando desta forma, a possibilidade de existir discriminação (Ainscow & Ferreira, citados por Nogueira & Rodrigues, 2007).

Uma vez que a inclusão de sujeitos portadores de deficiência em contexto escolar concorre para a diminuição de estereótipos e atitudes negativas no que toca a estes indivíduos, deverá existir uma maior diversidade no que concerne à oferta de medidas educativas da própria instituição em que estes se inserem (Grammenos, 2003).

Como já foi mencionado, é importante a promoção da inclusão de sujeitos portadores de deficiência em contexto educativo e, apesar da sociedade atual já promover uma maior inclusão, ainda se verifica a permanência da dificuldade em aceitar estes indivíduos por parte de alguns grupos de pares, bem como em desenvolver programas de competências pessoais e sociais dos jovens face à diferença. Com este intuito é necessário desenvolver instrumentos de

trabalho e investigação que auxiliem a compreensão de atitudes de exclusão face à deficiência por parte dos grupos em contexto escolar.

Alguns teóricos defendem a ideia de que o preconceito implica apresentar atitudes negativas perante sujeitos que pertencem a um determinado grupo. Este grupo que, provido de determinados aspetos, como traços físicos ou culturais específicos, são expostos a atitudes de exclusão por parte da sociedade atual (Formiga, Neta, & Medeiros, 2008).

Segundo Malti, Killen e Gasser (2012), a pesquisa sobre a exclusão social tem avaliado os julgamentos e as atitudes na forma em como os sujeitos avaliam o ato e o alvo de exclusão. Neste sentido, é pertinente descrever e analisar o papel das atitudes face aos sujeitos portadores de deficiência.

Portanto, as atitudes são encaradas como uma predisposição para responder a um acontecimento, pessoa ou objeto, ou seja, têm de ser depreendidas do comportamento. Assim, poder-se-á afirmar que as atitudes não são diretamente observáveis, mas sim uma variável que explica a relação entre determinada situação e o comportamento do indivíduo (Vala & Monteiro, 2002).

É importante salientar que as atitudes expressam-se sempre através de um julgamento avaliativo e, quando manifestadas apresentam conteúdos cognitivos, emocionais e comportamentais. Sendo que os primeiros referem-se a ideias, pensamentos e opiniões que ligam a atitude aos seus próprios atributos ou consequências e, por sua vez, exprimem uma avaliação mais ou menos favorável. Isto é, os conteúdos cognitivos centram-se no que o sujeito pensa em relação ao objeto. No que concerne aos conteúdos emocionais, estes referem-se às emoções e sentimentos provocados pelo objeto de atitude, ou seja, os conteúdos emocionais abrangem a forma como o indivíduo avalia a própria atitude revelando se gosta ou não gosta da mesma. Por último, os conteúdos comportamentais consistem nos comportamentos em que as atitudes se podem manifestar ou seja, estes conteúdos são as respostas que o sujeito dá em relação aos dois conteúdos mencionados anteriormente (Vala & Monteiro, 2002).

Num estudo sobre julgamentos sociais e atribuição de emoções sobre a exclusão, Malti, Killen e Gasser (2012), concluíram que, com a idade é mais provável que os participantes utilizem um conjunto de razões de funcionamento (convencional, social) de forma a justificar a exclusão.

Num outro estudo de Gasser, Malti e Buholzer (2013), em que a amostra consistiu em 351 crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos e, onde o objetivo se

debruçou em investigar dois aspetos: (1) julgamentos e emoções morais sobre a exclusão social de crianças portadoras de deficiência, baseados na inclusão ou não inclusão e idade; (2) o papel dos julgamentos e das emoções morais no que toca à intensidade de contacto com crianças portadoras de deficiência, concluíram que as crianças condenaram a exclusão por deficiência, atribuindo emoções positivas aos alvos de exclusão, expressando também uma elevada simpatia com crianças portadoras de deficiência.

Um outro estudo sobre relacionamentos entre crianças portadoras e não portadoras de deficiência revelou que as crianças que mantêm contacto social com colegas portadores de deficiência manifestam uma maior compreensão emocional, bem como a aceitação de pares com deficiência, em comparação a crianças cujo contacto não abrange sujeitos com esta problemática (Diamond, 2001).

Já Nowicki (2006) ao averiguar se as atitudes das crianças com os pares portadores de deficiência estão relacionadas com a idade, o género e o tipo de deficiência e, se existem interações entre estas variáveis, concluiu que as atitudes de exclusão parecem estar associadas a vários fatores, como a idade e o tipo de deficiência. E, ainda, foi visível a existência de uma interação significativa entre a idade e o tipo de deficiência.

Ainda assim, é necessária uma investigação para determinar se as crenças e ideias erróneas que as crianças têm sobre os diferentes tipos de deficiência estão associadas com a quantidade e qualidade de interações interpessoais (Nowicki, 2007).

A partir de um estudo desenvolvido por Siperstein et al., (2007), cujo objetivo foi avaliar as atitudes de jovens em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual, concluiu-se que as perceções dos adolescentes sobre a competência dos alunos com este tipo de deficiência influenciam significativamente a sua predisposição em interagir com estes alunos e, por sua vez, de se constituírem como um suporte de inclusão.

Analisar a contribuição dos juízos e das emoções morais na atitude de exclusão de sujeitos com deficiência constitui, assim, o nosso problema de investigação. Em função da relação encontrada entre as variáveis definidas seleccionámos as seguintes hipóteses de investigação:

1. Existem diferenças entre as emoções atribuídas na perspetiva do outro e as emoções atribuídas na perspetiva do próprio. Há autores, (e.g., Ferreira et al., 2007; Ferreira & Sargento dos Santos, 2007; Krettenauer & Eichler, 2006; Lourenço, 1998, 2001), que verificaram a existência de diferenças na atribuição de emoções quando se compara a perspetiva do próprio e a perspetiva do outro. Alguns autores (e.g., Krettenauer & Eichler,

2006; Ferreira, 2011) defendem que, durante a adolescência, ocorre uma integração das emoções morais no sistema motivacional e de *self* pelo que é mais indicado utilizar a perspectiva do próprio (autoatribuição) na avaliação das emoções morais. Esta comparação nunca foi testada em estudos sobre atitudes de exclusão.

2. Nowicki (2006) verificou que as crianças com deficiência mental são mais estigmatizadas e correm maior risco de serem rejeitadas e negligenciadas pelos seus pares. Gasser et al., (2013) observaram que o grau de simpatia das crianças sem problemas, relativamente a crianças com NEE, varia em função do tipo de deficiência do colega. Mais precisamente, as crianças revelaram menor simpatia em relação às crianças portadoras de deficiência mental do que face às crianças com deficiência física. Os autores concluíram que as crianças tendem a apresentar maior simpatia em relação a deficiências «visíveis» (deficiência física) do que a deficiências «não visíveis» (deficiência mental). Gasser et al., (2013), ao avaliarem dois grupos etários distintos, de 12 anos e 15 anos, verificaram que os sujeitos mais novos avaliam mais negativamente a atitude exclusão, através de julgamentos e emoções mais negativas, que os jovens de maior idade. Nesta hipótese iremos assim analisar a associação entre a exclusão por deficiência e o tipo de deficiência do sujeito excluído e a idade dos respondentes. Deste modo, esperamos que os sujeitos considerem mais incorreto e atribuam emoções mais negativas à exclusão da deficiência mental que à exclusão da deficiência motora ou sensorial e que os sujeitos mais novos expressem juízos e emoções mais negativas que os sujeitos mais velhos.

3. A exclusão social de sujeitos com deficiência avaliada pelo juízo moral e pelas emoções atribuídas ao excludente e ao excluído, está associada com o juízo sobre a inclusão de deficientes na escola e com a motivação para interagir com sujeitos com deficiência: de acordo com o estudo de Diamond (2001), esperamos que a expressão de juízos morais e emoções mais negativas aos excludentes, e emoções mais positivas aos excluídos, estejam associados com juízos sobre a inclusão e, também, com a motivação para interagir com colegas com deficiência mais positivos.

4. Nesta hipótese avaliámos a existência de diferenças no conteúdo das emoções atribuídas em função do sujeito-alvo, excludente ou excluído. Embora existam poucos estudos que incluam este tipo de avaliação esperamos que o conteúdo das emoções atribuídas varie em

função do sujeito alvo, ou seja, conforme são direcionadas para o excludente ou para o excluído. De acordo com Gasser et al., (2013) esperamos que, relativamente ao excludente, possam aparecer diferentes tipos de emoções associadas aos julgamentos positivos ou negativos efetuados sobre a ação. Deste modo, poderão aparecer emoções negativas, como a culpa e a vergonha, de natureza moral, ou a tristeza, de natureza não moral; mas, também poderão aparecer emoções positivas como a felicidade e o orgulho. Sobre o excluído devem predominar as emoções negativas de raiva e tristeza.

5. As justificações apresentadas para os juízos e as emoções expressos inscrevem-se em diferentes categorias ou tipos de argumentos e variam em função da idade dos respondentes, do tipo de deficiência. Esperamos que, de acordo com o estudo de Gasser et al., (2013) que os sujeitos utilizem diversos tipos de justificações. Por exemplo, utilizam argumentos morais relativos a questões de igualdade e equidade para justificar os juízos e emoções negativos e argumentos convencionais para justificar os juízos e emoções mais positivos. Os sujeitos mais velhos recorrem mais às justificações convencionais em relação aos mais novos. A inclusão por empatia é o tipo de justificações dominante para as emoções atribuídas ao excluído.

Capítulo 5 - Método

5.1. Participantes

Participaram no estudo 109 adolescentes, dos quais 51 (46,8%) frequentam o 7º ano com idades compreendidas entre 13 e 14 anos ($M = 13,06$; $Dp = 0,24$) e 58 (53,2%) o 9º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 15 e 16 anos ($M = 15,05$; $Dp = 0,22$). A amostra incluiu 51 sujeitos do género masculino (46,8%) e 58 do género feminino (53,2%), todos eles de etnia caucasiana. Todos os sujeitos pertenciam a classe socio económica de nível médio.

5.2. Medidas

O instrumento utilizado para avaliar a exclusão por deficiência foi desenvolvido por Gasser, Malti e Buholzer (2013) e adaptado por Ferreira (2013) (Apêndice I e II) e contém, no total, seis histórias em que o protagonista de um grupo tem de decidir se inclui ou não um colega portador ou não de deficiência. Três destas histórias foram criadas para o género feminino e as outras três para o género masculino.

Foram utilizadas situações hipotéticas descrevendo contextos de exclusão baseada em três tipos de deficiência (A: motora, B: mental e C: sensorial), para avaliar os julgamentos morais, a intensidade emocional, o tipo de emoções e as justificações utilizadas.

A primeira história retrata uma situação com uma personagem portadora de deficiência motora: *O Fernando e os seus colegas precisam de mais um elemento para sua equipa para o campeonato de matemática que se vai realizar. César, um jovem sem problemas e Tomás, um jovem com deficiência motora que se desloca em cadeira de rodas, ambos bons alunos a Matemática, estão interessados em entrar para a equipa. O Fernando e os colegas escolheram o César para ocupar a última vaga na equipa.* A segunda história baseia-se numa situação com uma personagem portadora de deficiência mental: *O Gustavo e os seus amigos estavam radiantes pois tinham ganho bilhetes para o concerto da sua banda favorita. Porém, tinham de tomar uma decisão difícil. Tinham um bilhete de sobra para dois candidatos. Valter, um jovem com deficiência mental e Ricardo, um jovem sem problemas, ambos queriam muito ir ao concerto com o grupo de amigos. O Gustavo e os seus amigos ofereceram o bilhete ao Ricardo.* Na terceira história o participante é confrontado com uma situação cuja personagem é portadora de deficiência sensorial: *O Leonel é o capitão da equipa de xadrez do clube desportivo do bairro onde mora. Ele e os colegas inscreveram-se no campeonato nacional mas precisam de mais um jogador para fazer a inscrição. Sérgio,*

um jovem surdo e Cláudio, um jovem sem problemas, ambos bons jogadores, estão interessados em entrar para a equipa. O Leonel e os colegas escolheram o Cláudio para ocupar a última vaga na equipa.

Após a compreensão de cada história foi solicitada a avaliação do julgamento moral *Está certo, ou não, que o(a) (X) e os seus amigos(as) tenham escolhido o(a) (Y) para o campeonato de matemática?* respondida em escala tipo *likert* de 6 pontos, desde Totalmente Errado a Totalmente Certo. Após a resposta, os sujeitos foram instruídos para justificarem o julgamento emitido.

Posteriormente, foi solicitada a atribuição de emoções relativamente ao personagem excludente, *Como é que o(a) (X) se sentiu ao excluir o(a) (Y)?*, ao participante enquanto excludente, *Se tivesses feito o que o(a) (X) fez como te sentias?*, e ao participante enquanto excluído, *Se te tivessem feito o que fizeram ao(à) (Y) como te sentias?* respondidas numa escala de *likert* de seis pontos desde Muito Mal a Muito Bem. Foi, igualmente, solicitada a justificação para cada uma das atribuições.

Foi ainda avaliado o conteúdo das emoções que o excludente e o excluído sentiram, *Assinala a emoção que melhor descreve o que o(a) (X) sentiu nesse momento?* Os sujeitos assinalaram uma ou duas emoções de um total de oito: Tristeza, Raiva, Indiferença, Alegria, Orgulho, Culpa, Empatia e Vergonha.

Em seguida, foi solicitado que os participantes respondessem a duas questões, a primeira sobre o juízo que fazem da inclusão de sujeitos com deficiência em turmas regulares, *Está certo, ou não, incluir alunos com deficiência em turmas regulares?* respondida numa escala de *likert* de seis pontos: 1 = Totalmente Errado; 2 = Bastante Errado; 3 = Um Pouco Errado; 4 = Um Pouco Certo; 5 = Bastante Certo; 6 = Totalmente Certo. A segunda pergunta reenvia para a motivação ou disponibilidade para interagir com sujeitos portadores de deficiência, *Gostavas de ter um colega com deficiência na turma?* respondida numa escala *likert* de cinco pontos: 1 = Nada; 2 = Pouco; 3 = Indiferente; 4 = Um bocado; 5 = Muito.

O protocolo de investigação utilizado incluía, ainda, um questionário sócio demográfico para recolha de informação sobre o género, a idade e a etnia dos respondentes.

5.3. Procedimento

Todos os participantes tinham autorização com consentimento informado das tutelas escolar e parental (Apêndice III e IV). A aplicação do protocolo foi coletiva, em sala de aula,

durante a aula de Formação Cívica, com a duração média de 45 minutos. Existiram algumas dificuldades na compreensão das histórias e nas respostas às questões.

Apoiados no estudo de Gasser et al., (2013), o sistema de classificação, pela técnica de análise de conteúdo, procurou identificar unidades distintas de resposta, apoiando-se na literatura acerca de emoções morais. As categorias foram cotadas como (1) ou (0) conforme eram, ou não, utilizadas pelos sujeitos. É de realçar que existiram sujeitos que utilizaram mais que um tipo de argumento para justificar a mesma resposta; nestes casos, todas as categorias de justificação apresentadas foram cotadas com 1.

Neste sentido, agrupámos as justificações em quatro categorias, as *justificações morais* que incluíam justificações que se referem à igualdade de direitos e oportunidades, bem como a consequências negativas/positivas de inclusão/exclusão, justiça, deveres e responsabilidades (por exemplo, “Porque é uma injustiça enorme excluir por ser deficiente”, “Porque não queria ser excluído só por ter uma deficiência”), as *justificações convencionais* incluíam justificações que se referem a preocupações do grupo, ao seu funcionamento eficaz ou não, a estereótipos, a discriminação e a exclusão (por exemplo, “Porque acho que depois no concerto podia ter problemas mentais”, “Porque isso é discriminação”, “Porque a X queria que a sua equipa ganhasse e com um deficiente não conseguia”), as *justificações de inclusão empática* que incluíam justificações que envolvem emoções/sentimentos do excludente e do excluído perante o ato de exclusão, descentração moral (por exemplo, “Porque era indiferente”, “Porque deve ter ficado com peso na consciência”, “Deve-se ter sentido culpado por ter excluído”), e, por fim, a categoria *Outras* na ausência de resposta ou justificações descontextualizadas (por exemplo, “Porque sim”, “Porque não ia jogar”, “Porque não se sabe se a Fernanda escolheu a Cristina pelo facto de a Liliana ter uma deficiência ou por qualquer outra razão”).

Os dados foram inseridos no SPSS 18 para a realização das análises estatísticas necessárias.

Capítulo 6 - Resultados

No protocolo utilizado para investigar as atitudes de exclusão de sujeitos com deficiência incluímos perguntas que solicitavam a atribuição de emoções em função da perspectiva do outro e da perspectiva do próprio. O objetivo foi avaliar a existência de diferenças na atribuição de emoções em função da perspectiva, uma análise já efetuada por alguns investigadores (e.g., Ferreira et al., 2007), no paradigma do vitimizador feliz. Esta análise permitia verificar até que ponto a perspectiva do próprio é a mais pertinente para avaliar as emoções morais relativas a atos de vitimização. Para testar esta primeira hipótese utilizámos uma técnica de análise comparativa para amostras emparelhadas, *t de Student*.

Tabela 1. Resultados descritivos da atribuição de emoções a atitudes de exclusão em três tipos de deficiência segundo o ponto de vista do outro e do próprio

	Outro		Próprio	
	M	Dp	M	Dp
Def. Motora	3,13	1,32	1,72	,82
Def. Mental	3,08	1,28	2,06	1,02
Def. Sensorial	3,19	1,19	2,06	,96

Foram verificadas diferenças na atribuição de emoções em função da perspectiva nos três tipos de deficiência, motora ($t = 10,170$; $p = ,000$), mental ($t = 7,640$; $p = ,000$), e sensorial ($t = 8,568$; $p = ,000$). Os resultados descritivos mostram que a inquirição do ponto de vista do próprio induz emoções mais negativas do que a inquirição na perspectiva do outro em todos os tipos de deficiência. Deste modo, utilizaremos apenas a atribuição de emoções na perspectiva do próprio nas análises posteriores.

Na hipótese 2 testámos a existência de diferenças no juízo e na atribuição de emoções em função do tipo de deficiência, da idade e do género. Para isso, utilizámos uma análise multivariada com a técnica GML para medidas repetidas 3 (tipo de deficiência) x 2 (idade) x 2 (género). Na tabela 2 são apresentados os resultados descritivos do juízo moral na exclusão dos três tipos de deficiência por idade e género.

Tabela 2. Resultados descritivos do juízo moral por idade, género e tipo de deficiência

	Idade	Género	M	Dp
Juízo Moral – Def. Motora	13	Masculino	2,47	1,16
		Feminino	2,12	1,05
		Total	2,35	1,13
	15	Masculino	3,12	1,11
		Feminino	2,80	,87
		Total	2,90	,95
	Total	Masculino	2,69	1,18
		Feminino	2,60	,97
		Total	2,64	1,07
Juízo Moral – Def. Mental	13	Masculino	2,59	1,23
		Feminino	2,00	,94
		Total	2,39	1,17
	15	Masculino	3,06	1,14
		Feminino	2,95	,95
		Total	2,98	1,00
	Total	Masculino	2,75	1,21
		Feminino	2,67	1,03
		Total	2,71	1,12
Juízo Moral – Def. Sensorial	13	Masculino	2,35	1,30
		Feminino	2,12	,93
		Total	2,27	1,19
	15	Masculino	3,06	,90
		Feminino	3,20	1,12
		Total	3,16	1,06
	Total	Masculino	2,59	1,22
		Feminino	2,88	1,17
		Total	2,74	1,20

Uma vez que se verificou o pressuposto de esfericidade através do teste de Mauchly ($p = ,444$), não foi necessário recorrer a fatores de correção (Marôco, 2000). Não foram verificados efeitos de interação entre as variáveis analisadas.

A análise inter-sujeitos verificou que existem diferenças no juízo em função da idade. Para analisar essa diferença recorremos a uma análise variada Anova oneway que permitiu verificar a existência de diferenças no juízo, em função da idade, nos três tipos de deficiência: motora ($F = 7,460$; $p = ,007$), mental ($F = 8,094$; $p = ,005$) e sensorial ($F =$

16,836; $p = ,000$). Os resultados descritivos mostram que os sujeitos mais novos emitem um juízo mais negativo em todos os tipos de deficiência que os sujeitos mais velhos, um resultado que tem o mesmo sentido do encontrado por Gasser et al., (2013). O juízo emitido sobre a exclusão de sujeitos é muito idêntico nos vários tipos de deficiência pelo que não se verificou a existência de juízos mais negativos para a deficiência mental como Nowicki (2006) tinha encontrado.

Apresentamos em seguida os resultados encontrados para a atribuição de emoções.

Tabela 3. Resultados descritivos da atribuição emocional ao excludente por idade, género e tipo de deficiência

	Idade	Género	M	Dp
Atribuição Emocional ao Excludente – Def. Motora	13	Masculino	1,74	,96
		Feminino	1,35	,61
		Total	1,61	,87
	15	Masculino	1,88	,60
		Feminino	1,80	,81
		Total	1,83	,75
	Total	Masculino	1,78	,86
		Feminino	1,67	,78
		Total	1,72	,82
Atribuição Emocional ao Excludente – Def. Mental	13	Masculino	1,94	1,18
		Feminino	1,59	,62
		Total	1,82	1,03
	15	Masculino	2,24	1,20
		Feminino	2,27	,87
		Total	2,26	,97
	Total	Masculino	2,04	1,18
		Feminino	2,07	,86
		Total	2,06	1,02
Atribuição Emocional ao Excludente – Def. Sensorial	13	Masculino	1,91	,97
		Feminino	1,59	,71
		Total	1,80	,90
	15	Masculino	2,18	1,13
		Feminino	2,34	,88
		Total	2,29	,96
	Total	Masculino	2,00	1,02
		Feminino	2,12	,90
		Total	2,06	,96

Uma vez que se verificou o pressuposto de esfericidade através do teste de Mauchly ($p = ,666$), não foi necessário recorrer a fatores de correção (Marôco, 2000). Não foram verificados efeitos de interação entre as variáveis analisadas.

A análise inter-sujeitos verificou que existem diferenças na atribuição de emoções ao excludente em função da idade. Essa diferença foi analisada através de uma Anova oneway que permitiu verificar a existência de diferenças na atribuição de emoções ao excludente na deficiência mental ($F = 5,160$; $p = ,025$) e sensorial ($F = 7,548$; $p = ,007$). Ambos os grupos expressam emoções muito negativas, que variam entre 1,61 e 2,29; mas nenhum dos grupos atribuiu emoções mais negativas à exclusão de indivíduos com deficiência mental do que aos outros tipos de deficiência, um resultado que contraria as evidências encontradas por Nowicki (2006). Os sujeitos mais novos expressam emoções mais negativas em todos os tipos de deficiência que os sujeitos mais velhos, um resultado que apoia as evidências encontradas por Gasser et al., (2013).

A terceira hipótese propunha a existência de uma associação entre os juízos e emoções atribuídas, ao excludente e ao excluído, e o juízo sobre a inclusão e a motivação para interagir com sujeitos com deficiência. Nesta análise, efetuada com o coeficiente de Pearson, apresentamos separadamente os resultados para cada grupo etário uma vez que se verificaram diferenças para a idade nos juízos morais e nas atribuições emocionais. Antes de analisarmos a associação entre as medidas referidas avaliámos se o juízo sobre a inclusão variava em função da idade e/ou género.

Tabela 4. Resultados descritivos do juízo sobre a inclusão de sujeitos com deficiência

Idade	Género	M	Dp
13	Masculino	4,53	1,75
	Feminino	4,71	1,76
	Total	4,59	1,73
15	Masculino	4,53	1,77
	Feminino	4,56	1,21
	Total	4,55	1,38
Total	Masculino	4,53	1,74
	Feminino	4,60	1,38
	Total	4,57	1,55

Para analisar as diferenças no juízo sobre inclusão e na motivação para interagir com sujeitos com deficiência, em função da idade e do género, utilizámos uma análise univariada GLM de 2 (idade) x 2 (género).

Não foi verificado efeito de interação entre as variáveis nem diferenças no juízo sobre inclusão em função de cada uma delas tomadas isoladamente. Ambos os grupos de idade apresentam um juízo de tendência positiva, que varia entre 4,53 e 4,71, sobre a inclusão de sujeitos com deficiência na escola.

Efetuíámos uma análise similar, com recurso à mesma técnica estatística, para a motivação para interagir com sujeitos com deficiência.

Tabela 5. Resultados descritivos da motivação para interagir com sujeitos com deficiência

Idade	Género	M	Dp
13	Masculino	3,03	,52
	Feminino	3,18	,73
	Total	3,08	,60
15	Masculino	3,65	,79
	Feminino	3,54	,78
	Total	3,57	,78
Total	Masculino	3,24	,68
	Feminino	3,43	,78
	Total	3,34	,74

Não foi verificada interação entre as variáveis mas existem diferenças na motivação para interagir com sujeitos com deficiência em função da idade. Os sujeitos mais velhos apresentam motivação mais alta (3,57) que os sujeitos mais novos (3,08). Em ambos os grupos a motivação não é de tendência claramente positiva e apresenta valores mais baixos que o juízo sobre a inclusão.

Analisámos ainda a existência de associação entre estas duas medidas, o juízo sobre inclusão e a motivação para interagir com sujeitos com deficiência para o que utilizámos o coeficiente de Pearson. Verificámos uma associação positiva em ambos os grupos de idade, ,32 nos sujeitos mais novos e ,31 nos sujeitos mais velhos.

Deste modo, podemos verificar que o juízo sobre inclusão e a motivação para interagir com sujeitos com deficiência são positivos em ambos os grupos de idade, estão

associados entre si em ambos os grupos, mas os sujeitos mais velhos têm motivação mais positiva para interagir com sujeitos com deficiência.

Para analisar a associação entre juízo moral e emoções atribuídas ao excludente e ao excluído e o juízo sobre a inclusão de deficientes na escola e a motivação para interagir com sujeitos com deficiência recorreremos ao coeficiente de Pearson.

Tabela 6. Correlação entre juízos morais, emoções atribuídas ao excludente e ao excluído e juízo sobre a inclusão e a motivação para interagir com sujeitos com deficiência

		13a		15a	
		JI	MI	JI	MI
Def Motora	Juízo Moral	,06	-,13	-,16	,06
	Emoção ao excludente	-,14	-,29	-,14	,11
	Emoção ao excluído	,09	-,08	-,07	,03
Def Mental	Juízo Moral	,00	-,22	-,17	,06
	Emoção ao excludente	-,10	-,34	-,23	-,06
	Emoção ao excluído	-,02	-,07	-,17	,05
Def Sensorial	Juízo Moral	,18	-,23	-,10	,02
	Emoção ao excludente	-,13	-,27	-,19	-,13
	Emoção ao excluído	-,07	-,22	,11	,05

Não existem associações entre as variáveis analisadas com apenas duas exceções: a emoção atribuída ao excludente e a motivação para interagir com sujeitos com deficiência, na exclusão das deficiências mental e motora. A hipótese 3 não foi, assim, confirmada o que é contrário às evidências encontradas por Diamond (2001).

Na quarta hipótese avaliámos a existência de diferenças no conteúdo das emoções atribuídas em função do sujeito-alvo, excludente ou excluído, através do coeficiente de Pearson. Efetuámos esta análise discriminando os grupos etários pelas mesmas razões antes evocadas.

Tabela 7. Resultados descritivos do conteúdo das emoções atribuídas ao excludente e ao excluído nos três tipos de deficiência nos sujeitos de 13a

	Def. Motora		Def. Mental		Def. Sensorial	
	Exc _{ente}	Exc _{ido}	Exc _{ente}	Exc _{ido}	Exc _{ente}	Exc _{ido}
Tristeza	,53	,90	,55	,84	,47	,92
Raiva	,06	,29	,18	,41	,14	,27
Indiferença	,08	,06	,06	,08	,06	,06
Alegria	,02	,02	,06	,02	,02	,02
Orgulho	,02	,02	,04	,00	,02	,00
Culpa	,73	,06	,53	,10	,53	,16
Empatia	,04	,08	,02	,04	,06	,04
Vergonha	,29	,29	,29	,33	,39	,31

Nas emoções atribuídas ao excludente predominam a culpa e a tristeza em todas os tipos de deficiência enquanto nas emoções atribuídas ao excluído predominam as emoções de tristeza e raiva. Deste modo, verificámos que a tristeza é uma emoção atribuída com expressão alta, tanto a excludentes (0,47 a 0,55) como a excluídos (0,84 a 0,92); o mesmo fenómeno verifica-se para a emoção de vergonha embora com expressões menos altas, (0,29 a 0,39) para excludentes e (0,29 a 0,33) para excluídos. Estes resultados estão de acordo com os verificados por Gasser et al., (2013) em que a tristeza, culpa e vergonha eram as emoções mais atribuídas ao excludente e a tristeza e a raiva eram as emoções mais atribuídas ao excluído. As outras emoções que faziam parte do conjunto disponibilizado aos respondentes têm expressões pouco significativas, ou seja, inferiores a 0,10.

A análise das diferenças no conteúdo das emoções em função do sujeito-alvo foi efetuada com recurso a um *t de Student* para amostras emparelhadas. Foram encontradas diferenças nas emoções de tristeza e culpa para a exclusão dos três tipos de deficiência e raiva para a exclusão de deficiência motora e mental. A culpa tem uma expressão mais alta nos excludentes que nos excluídos enquanto a tristeza e a raiva são mais atribuídas aos excluídos que aos excludentes.

Apresentamos em seguida os resultados para os sujeitos de 15 anos.

Tabela 8. Resultados descritivos do conteúdo das emoções atribuídas ao excludente e ao excluído nos três tipos de deficiência nos sujeitos de 15a

	Def. Motora		Def. Mental		Def. Sensorial	
	Exc _{ente}	Exc _{ido}	Exc _{ente}	Exc _{ido}	Exc _{ente}	Exc _{ido}
Tristeza	,48	,91	,43	,86	,55	,86
Raiva	,03	,45	,05	,33	,05	,28
Indiferença	,07	,02	,10	,09	,09	,03
Alegria	,00	,02	,03	,02	,02	,03
Orgulho	,02	,00	,00	,02	,00	,03
Culpa	,79	,00	,76	,05	,59	,12
Empatia	,02	,03	,02	,02	,05	,02
Vergonha	,33	,33	,22	,16	,29	,26

Nos sujeitos mais velhos, nas emoções atribuídas ao excludente, a culpa e a tristeza predominam também na exclusão de todos os tipos de deficiência assim como as emoções de tristeza e raiva também predominam nas emoções atribuídas ao excluído. A culpa é a emoção mais atribuída ao excludente em todas as deficiências (0,59 a 0,79) e a tristeza é a segunda emoção mais alta (0,43 a 0,55). A tristeza é a emoção mais atribuída aos excluídos (0,86 a 0,91). Deste modo, tal como nos sujeitos mais novos, verificámos que a tristeza tem uma expressão alta, tanto para excludentes como para excluídos, verificando-se a mesma coisa, embora com expressão mais baixa, para a vergonha, (0,29 a 0,33) para excludentes e (0,16 a 0,33) para excluídos. Estes resultados também estão de acordo com os verificados por Gasser et al., (2013) em que a tristeza, culpa e vergonha eram as emoções mais atribuídas ao excludente e a tristeza e a raiva eram as emoções mais atribuídas ao excluído. As outras emoções, tal como nos sujeitos mais novos, têm expressões pouco significativas, ou seja, inferiores a 0,10.

A análise das diferenças no conteúdo das emoções em função do sujeito-alvo permitiu encontrar diferenças nas emoções de tristeza, raiva e culpa para a exclusão dos três tipos de deficiência. A culpa tem uma expressão mais alta nos excludentes que nos excluídos enquanto a tristeza e a raiva são mais atribuídas aos excluídos que aos excludentes.

Os jovens portugueses não atribuem, assim, emoções positivas ou de indiferença aos sujeitos que praticam atos de exclusão de pares com deficiência ao contrário dos sujeitos avaliados por Gasser et al., (2013).

Finalmente, na hipótese 5, testámos a existência de diferenças nas justificações apresentadas para o juízo moral e para a atribuição de emoções ao excludente e ao excluído em função do tipo de deficiência, idade e género. Para realizar esta análise multivariada utilizámos uma GLM com 3 (deficiência) x 2 (idade) x 2 (género). Não efetuámos análises separadas para os dois grupos etários porque verificámos, em análise preliminar, que não existiam diferenças para a idade e para o género.

Na tabela 9 são apresentados os resultados descritivos das justificações para o juízo moral e para a atribuição de emoções ao excludente e ao excluído nos três tipos de deficiência.

Tabela 9. Resultados descritivos das justificações do juízo moral por idade, género e tipo de deficiência

		Def Motora	Def Mental	Def Sensorial
Juízo	Moral	,51	,46	,49
	Convencional	,42	,39	,45
	Empatia	,04	,08	,02
	Outras	,08	,08	,07
Emoção ao Excludente	Moral	,46	,44	,44
	Convencional	,28	,27	,37
	Empatia	,21	,22	,16
	Outras	,08	,09	,07
Emoção ao Excluído	Moral	,32	,43	,43
	Convencional	,50	,39	,41
	Empatia	,14	,09	,08
	Outras	,06	,09	,09

Uma vez que não se verificou o pressuposto de esfericidade através do teste de Mauchly ($p = ,000$) e, dado o tamanho reduzido da amostra, utilizámos o fator de épsilon de Greenhouse-Geiser (Marôco, 2000).

Na análise multivariada para a justificação do juízo moral não foi verificada interação entre as variáveis, tanto consideradas as três em simultâneo como em pares. Na análise inter-sujeitos também não se verificaram diferenças em função da idade ou do género ou do tipo de deficiência. Os resultados descritivos mostram que a justificação moral,

relacionada com equidade, igualdade e justiça predominou nos três tipos de deficiência. A justificação convencional, relativa ao funcionamento dos grupos e a estereótipos, foi a segunda mais utilizada pelos sujeitos. A justificação empática foi pouco utilizada, 0,02 a 0,08.

Na análise para a justificação da atribuição de emoção ao excludente utilizámos igualmente o fator de épsilon de Greenhouse-Geiser (Marôco, 2000) por não se ter verificado o pressuposto de esfericidade ($p = ,000$). Na análise intra-sujeitos não foi verificada interação entre as variáveis, tanto consideradas as três em simultâneo como em pares. Na análise inter-sujeitos também não foi verificada diferença nas justificações tanto em função da idade como do género. Os resultados descritivos mostram que a justificação moral é a que predomina nos três tipos de deficiência. A justificação convencional foi a segunda mais utilizada pelos sujeitos. A justificação empática teve alguma utilização, 0,16 a 0,22.

Na análise para a justificação da atribuição de emoção ao excluído utilizámos igualmente o fator de épsilon de Greenhouse-Geiser (Marôco, 2000) por não se ter verificado o pressuposto de esfericidade ($p = ,000$). Na análise intra-sujeitos não foi verificada interação entre as variáveis, tanto consideradas as três em simultâneo como em pares. Na análise inter-sujeitos também não foi verificada diferença nas justificações tanto em função da idade como do género. Os resultados descritivos mostram que a justificação moral, relacionada com equidade, igualdade e justiça é a que predomina nas deficiências mental e sensorial mas a justificação convencional predomina na deficiência motora. A justificação empática teve alguma utilização, 0,08 a 0,14.

Podemos verificar que existe um padrão na utilização das justificações que é caracterizado pelo maior recurso a razões de equidade e justiça, depois de funcionamento dos grupos e estereótipos e, finalmente, de empatia. A utilização da empatia como razão para a não exclusão dos sujeitos-alvo aumenta na justificação das emoções, particularmente, na atribuição de emoções ao excludente. A utilização das justificações convencionais é maior na justificação do juízo que na atribuição de emoções, sendo claramente maior na emoção atribuída ao excluído que na emoção atribuída ao excludente.

A diversidade de justificações utilizadas é globalmente similar aos resultados encontrados por Gasser et al., (2013).

Capítulo 7 – Discussão

O presente estudo teve como objetivo avaliar as atitudes de exclusão face a três tipos de deficiência, enfatizando o papel das emoções e do juízo moral, num grupo de adolescentes que frequentavam o segundo ciclo do ensino básico (7º e 9º anos).

A análise da hipótese 1 permitiu confirmar a existência de diferenças na atribuição de emoções em função da perspectiva (próprio e outro). A partir dos resultados descritivos, concluiu-se que a inquirição do ponto de vista do próprio induz emoções mais negativas do que na perspectiva do outro, nos três tipos de deficiência estudados. Um resultado que está de acordo com as evidências encontradas em outros estudos (e.g., Ferreira et al., 2007; Ferreira & Sargento dos Santos, 2007; Krettenauer & Eichler, 2006; e Lourenço, 1998, 2001). A maior implicação do sujeito na ação praticada induzida pela inquirição na perspectiva do próprio induz emoções mais negativas que parecem ser mais representativas do que o sujeito sente se estivesse, de facto, numa situação daquele tipo. Deste modo, tal como sugerido anteriormente pelos autores referidos, podemos considerar que a autoatribuição é uma medida mais adequada para avaliar as emoções morais.

De acordo com o enunciado na hipótese 2, a partir do estudo realizado por Nowicki (2006) era esperado que os sujeitos considerassem mais incorreto e atribuíssem emoções mais negativas à exclusão da deficiência mental que à exclusão da deficiência motora ou sensorial, tal não se confirmou. Este resultado é inesperado e deve ser reavaliado em outras amostras para verificar se os jovens portugueses não fazem, realmente, esta distinção. Verificou-se, portanto, que os participantes atribuíram emoções negativas a todos os tipos de deficiência e de valor próximo entre si.

Por outro lado, foi confirmado o pressuposto que os sujeitos mais novos expressam juízos mais negativos que os sujeitos mais velhos, corroborando os resultados de Gasser et al., (2013) e confirmando a hipótese apresentada. Este dado dá apoio à noção que os sujeitos mais velhos, dotados de capacidades cognitivas mais evoluídas, emitem avaliações menos estereotipadas e negativas sobre sujeitos com características diferentes pois conseguem processar a informação de forma mais relativizada e com recurso a mais elementos.

Na atribuição de emoções também não se verificaram diferenças em função do tipo de deficiência o que, tal como para os juízos, contraria o que era esperado e deve merecer novas investigações para avaliar a confirmação desta tendência. Foram encontradas diferenças para a idade em duas das deficiências, mental e sensorial, com uma tendência igual à encontrada

nos juízos: os sujeitos mais velhos expressam emoções menos negativas. Este resultado corrobora a hipótese desenvolvimentista que a evolução das competências emocionais faz diminuir o preconceito e as atitudes de exclusão.

No que concerne à terceira hipótese, esta propunha a existência de uma associação entre os juízos e emoções atribuídas, ao excludente e ao excluído, e o juízo sobre a inclusão e a motivação para interagir com sujeitos com deficiência. Ambos os grupos etários apresentaram um juízo sobre a justeza da inclusão mais elevado que a motivação para interagir com sujeitos com deficiência o que revela que a disponibilidade emocional, motivacional não é tão forte quanto a convicção da justeza da escola incluir este tipo de alunos. O facto destas duas medidas estarem correlacionadas indica, ainda assim, que existe alguma consistência entre cognições e emoções sobre esta questão, um dado que está de acordo com as evidências encontradas por Diamond (2001).

A idade tem efeito sobre a motivação para agir o que já não acontece com o juízo sobre a inclusão. Estes dados mostram que a cognição não é suficiente para determinar a ação moral, como Kohlberg e Candee (1984) defenderam. A articulação de juízos morais com emoções e motivos de natureza moral, e a sua integração na identidade dos indivíduos, induz um efeito positivo na ação moral o que justifica que sendo os juízos idênticos nos dois grupos etários a motivação para interagir com os sujeitos com deficiência é maior nos mais velhos. Este resultado está de acordo com as evidências encontradas noutros estudos sobre as relações entre emoções e ação moral (e.g., Ferreira, 2011; Krettenauer & Eichler, 2006; Asendorpf & Nunner-Winkler, 1992; Hughes & Dunn, 2000; Malti, Grummerum, Keller & Buchmann, 2009; Nunner-Winkler, 1999). A análise da associação entre os juízos e emoções ao excludente e excluído e o juízo sobre inclusão e a motivação para interagir com sujeitos com deficiência não verificou uma relação entre estas variáveis com exceção da associação entre as emoções atribuídas ao excludente e a motivação para interagir com sujeitos com deficiência em duas das três situações apresentadas, deficiência motora e mental. Este resultado mostra que as emoções negativas atribuídas ao excludente estão relacionadas com uma motivação positiva para interagir com sujeitos com deficiência. Podemos concluir que a existência de emoções negativas associadas aos atos de exclusão favorece a disponibilidade para desenvolver condutas positivas de interação com sujeitos com deficiência o que mostra que as emoções são uma variável crítica da ação moral. Mais uma vez, estes resultados são consonantes com os encontrados em outros estudos (e.g., Arsenio, Gold & Adams, 2006;

Asendorpf & Nunner-Winkler, 1992; Hughes & Dunn, 2000; Krettenauer & Eichler, 2006; Malti, Grummerum, Keller & Buchmann, 2009; Nunner-Winkler, 1999).

Tal como era esperado em função dos resultados obtidos por Gasser et al., (2013) foram encontradas diferenças no conteúdo das emoções atribuídas em função do sujeito-alvo, particularmente nas emoções que mais são associadas a cada um dos personagens: culpa relativamente aos excludentes e raiva aos excluídos. A tristeza é atribuída a ambos os personagens com valores altos mas, é muito mais associada ao excluído. Deste modo, a reação dos excluídos é predominantemente marcada pela tristeza o que indicia uma reação pouco forte à atitude de exclusão e a raiva que já pode induzir ações mais intensas face à prática de exclusão. Os excludentes sentem maioritariamente culpa, uma emoção moral que pode induzir atos de reparação, ou seja, pode mobilizar condutas posteriores mais positivas e morais; e, sentem, também, tristeza, uma emoção não moral mas de tendência negativa que pode, ainda assim, favorecer a inibição de atos imorais. Contrariamente aos estudos de Gasser et al., (2013) e Malti et al., (2012), os adolescentes portugueses não atribuíram emoções positivas ou de indiferença aos sujeitos que praticam atos de exclusão de pares com deficiência.

A análise das justificações permitiu verificar que elas não variam em função do tipo de deficiência, idade e género. Os resultados descritivos são similares aos encontrados por Gasser et al., (2013) e Malti et al., (2012), mostrando um padrão caracterizado pelo domínio da justificação moral, em seguida as justificações convencionais e, por último, as justificações de inclusão empática; apenas uma única exceção na atribuição de emoções ao excluído na deficiência motora em que predomina a justificação convencional. A atitude de exclusão é, portanto, percebida como uma atitude imoral, de injustiça e desigualdade, embora esta avaliação possa ser contrariada pelas necessidades de coesão intra-grupal e pela existência de estereótipos. A inclusão empática, menos utilizada pelos sujeitos, parece ser menos importante na regulação da ação. Deste modo, a educação orientada para a justiça e a melhor compreensão do efeito dos estereótipos poderão otimizar a regulação de condutas morais e diminuir a exclusão de sujeitos com deficiência.

O estudo da conduta social, em geral, e da atitude de exclusão de sujeitos com deficiência, interessa-nos enquanto psicólogos da educação na medida em que é relevante para a compreensão do desenvolvimento sociomoral e, conseqüentemente, das atitudes. A inclusão educativa não será uma realidade viável se não existir uma atitude positiva dos pares pelo que a análise dos componentes psicológicos que induzem e mantêm a exclusão de sujeitos com deficiência tem uma enorme pertinência. Ficou demonstrado que a exclusão é

vista como uma atitude imoral que é relacionada com critérios de igualdade e justiça. Do mesmo modo, o estudo torna evidente que a existência de emoções morais inibe a conduta de exclusão. Por outro lado, a preocupação com a coesão dos grupos a que os sujeitos estão afiliados e a existência natural de estereótipos, constitui um elemento inibidor da ação moral; esta evidência deixa indicações claras sobre os aspetos que devem ser alvo de educação com vista a melhorar as condições de realização de uma educação inclusiva.

Este estudo, tanto quanto sabemos, é pioneiro em Portugal e um dos poucos existentes no mundo que relaciona os juízos e emoções morais com atitudes de exclusão. É necessário, portanto, replicá-lo em amostras de outras idades e de condições sociais distintas para apreciar melhor a estabilidade dos padrões que encontramos.

Bibliografia citada

- Abe, J. A., & Izard, C.E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of differential emotions theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549.
- Abrams, D., Rutland, A., Pelletier, J., & Ferrell, J. (2009). Children's group norms: Understanding and applying peer exclusion within and between groups. *Child Development*, 80, 224-243.
- Almeida, M. (2007). *A escola inclusiva do século XXI: as crianças podem esperar tanto tempo?* Instituto Inclusão Brasil.
- Arsenio, W., & Kramer, R. (1992). Victimizers and their victims: children's conceptions of the mixed emotional consequences of moral transgressions. *Child development*, 63, 915-927.
- Arsenio, W., Gold, J., & Adams, E. (2006). *Children's conceptions and displays of moral emotions*. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 581-610). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Asendorpf, J. J., & Nunner-Winkler, G. (1992). Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behavior in real moral conflicts. *Child development*, 63, 1223-1235.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. 2ª Edição revista e ampliada. Porto Editora.
- Correia, L. (2010). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. Correia, *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, (pp. 12-40). Coleção Educação Especial: Porto Editora.
- Diamond, K. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Department of Child Development & Family Studies*. Purdue University: 21:2, (104-113).
- Ferreira, J., Amorim, F., Patrício, C., Santos, L., & Venâncio, R. (2007). Emoções morais: estudo comparativo em crianças dos 5 aos 12 anos. In Sargento dos Santos, *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*, (pp. 435-451). Lisboa: Climepsi.

- Ferreira, A., & Sargento, P. (2007). Emoções morais: haverá evidência desenvolvimentista? In Sargento dos Santos, *Temas Candentes em Psicologia do Desenvolvimento*. (pp. 383-407). Manuais Universitários. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferreira, A. (2011). À procura da identidade de Heinz. Um modelo de compreensão da motivação moral. Tese de Doutoramento. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Instituto de Educação.
- Fontes, F. (2009). Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: da caridade à cidadania social. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 86, 73-93.
- Formiga, N., Neta, A., & Medeiros, A. (2008). *Atitudes preconceituosas frente a grupos minoritários, acções afirmativas e contacto social*. Universidade Estadual da Paraíba. Brasil.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 948-958.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Swiss children's moral and psychological judgments about inclusion and exclusion of children with disabilities. *Child Development*, 85(2), 532-548.
- González, M. (2010). Educação inclusiva: uma escola para todos. In L. Correia, *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, (pp. 58-72). Coleção Educação Especial: Porto Editora.
- Grammenos, S. (2003). *Illness, disability and social inclusion*. Centre for European Social and Economic Policy. Brussels.
- Harter, S., & Whitesell, N. (1989). Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In C. Saarni & P. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotions* (pp. 81-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegarty, S. (2006). "Inclusão e educação para todos: Parceiros necessários". In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: FMH Edições, pp. 67-73.
- Hughes, C., & Dunn, J. (2000). Communicate empathy? Hard-to-manage children's moral awareness and links with cognitive and maternal characteristics. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 227-245.

- Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 52-73). New York: Wiley.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer. (original publicado em 1984).
- Killen, M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 32-36.
- Krettenauer, T., & Eichler, D. (2006). Adolescents self-attributed moral emotions following a moral transgression: Relations with delinquency, confidence in moral judgment and age. *British Journal of Development Psychology*, 24, 489-506.
- Kronberg, R. (2010). A inclusão especial nos estados unidos: do passado ao presente. In L. Correia, *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, (pp. 42-56). Coleção Educação Especial: Porto Editora.
- Lieberman, L. (2010). Preservar a educação especial...para aqueles que dela necessitam. In L. Correia, *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, (pp. 90-107). Coleção Educação Especial: Porto Editora.
- Lourenço, O. (1998). Transgressores felizes e infelizes na compreensão de emoções morais na criança. *Psicologia, Educação e Cultura*, II, 2, 241-261.
- Lourenço, O. (2000). A força do pensamento deontico: o vitimizador feliz na atribuição de emoções na criança. *Análise Psicológica*. Nº1 (XVIII): 71-85.
- Lourenço, O. (2006). *Psicologia de desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*, (3ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O. (2001). Understanding the moral meaning of children's attribution of emotions to victimizers. *Archives de Psychologie*, 69, 63-79.
- Malti, T., Gummerum, M., Keller, M., & Buchmann, M. (2009). Children's moral motivation, sympathy, and prosocial behavior. *Child development*, 80, 442-460.
- Malti, T., & Keller, M. (2010). Development of moral emotions in cultural context. In W. Arsenio & E. Lemerise (Eds.), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology* (pp. 177-198). Washington, DC: American Psychological Association.
- Malti, T., & Latzko, B. (2010). Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. In B. Latzko & T. Malti (Eds.), *Children's moral emotions and*

- moral cognition: Developmental and educational perspectives*. New Directions for Child and Adolescent Development, 129, (pp.1-10). San Francisco: Jossey-Bass.
- Malti, T., Killen, M., & Gasser, L. (2012). Social Judgments and Emotion Attributions About Exclusion in Switzerland. *Child Development*. Volume 83, Nº 2, 697-711.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW Statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number.
- Morgado, J. (2010). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. Correia, *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, (pp. 74-88). Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Nogueira, J., & Rodrigues, D. (2007). Avaliação do Impacto da escola especial e da escola regular na inclusão social e familiar de jovens portadores de deficiência mental profunda. *Revista do Centro de Educação*, Volume 32, Nº 2.
- Nowicki, E. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. Volume 50, 5: 335-348.
- Nowicki, E. (2007). Children's beliefs about learning and psysical difficulties. *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 54, Nº 4, 417-428.
- Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child development*, 59, 1323-1338
- Nunner-Winkler, G. (1999). Development of moral understanding and moral motivation. In: F.E. Weinert, W. Schneider (eds.), *Individual Development from 3 to 12: Findings from the Munich Longitudinal study*, (pp. 253-290). New York: Cambridge University Press.
- Paasche, C., Gorrill, L., & Strom, B. (2010). *Crianças com necessidades especiais em contextos de educação de infância – Identificação, Intervenção, Inclusão*. Porto Editora.
- Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In W. Damon, (ed.), *Handbook of child psychology, vol.3: Social, emotional, and personality development* (pp. 237-309). New York: John Wiley.
- Silva, M. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*. Nº 13: 135-153.
- Siperstein, G., Parker, R., Bardon, J., & Widaman, K. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Council for Exceptional Children*. Vol.73. Nº 4, 435-455.

- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, Emotional, and personality development*. (5th ed., pp. 863-932). Hoboken, NJ: Wiley.
- Turmusani, M. (2002). Work and adulthood: Economic survival in the majority world, in Mark Priestly (org.), *Disability and the Life Course – Global Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 192-205.
- Vala, J., Monteiro, M. (2002). *Psicologia social*. Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian. 5^a Edição.
- Yuill, N., Perner, J., Pearson, A., Peerbhoy, D., & van den Ende, J. (1996). Children's changing understanding of wicked desires: From objective to subjective and moral. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 457-475.

Bibliografia de Referência

- Campos, J. J., Mumme, D., Kermoian, R., & Campos, R. G. (1994). A functionalist perspective on the nature of emotion. In N. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Behavioral and Biological considerations. Monographs of the society for research in Child Development*, 59, (2-3 Serial N° 240), 284-303.
- Ferguson, D. (1995). Celebrating Diversity. *Remedial and Special Education*, vol. 16, N° 4, 199-202.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. (1994). Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60 (4): 294-309.
- Keltner, D., & Gross, J. J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and emotion*, 5, 467-480.
- Malti, T., Gasser, L., & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior. Volume 35*: 90-102.
- Mosher, R.L. (Ed.) (1980). *Moral Education: A first generation of research and development*. New York: Praeger.
- Pearpoint, J., & Forest, M. (1992). Foreword. In S. Stainback y W. Stainback (eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Troncoso, M., & Cerro, M. (2008). *Síndrome de down: leitura e escrita – Um guia para pais, educadores e professores*. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto Editora.

APÊNDICES

Apêndice I – Protocolo de investigação para o género masculino

Estamos a estudar alguns comportamentos que ocorrem nas escolas para o que pedimos a tua colaboração. Deves responder de forma espontânea. As tuas respostas são anónimas pelo que não deves mencionar o teu nome em nenhum espaço destas folhas.

A tua participação nesta investigação é completamente voluntária.

Por favor dá-nos a seguinte informação:

Data de Nascimento: _____

Sexo

M

F

Ano Escolar: _____

Etnia

Português

Africano

Outra

Qual? _____

Obrigado pela tua amável colaboração.

A. Matemática

Em breve vai começar o campeonato de matemática na escola. O Fernando e os seus colegas precisam de mais um elemento para sua equipa. César, um jovem sem problemas e Tomás, um jovem com deficiência motora que se desloca em cadeira de rodas, ambos bons alunos a Matemática, estão interessados em entrar para a equipa. O Fernando e os colegas escolheram o César para ocupar a última vaga na equipa.

Está certo, ou não, que o Fernando e os seus amigos tenham escolhido o César?

Totalmente Errado	Bastante Errado	Um Pouco Errado	Um Pouco Certo	Bastante Certo	Totalmente Certo
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Como é que o Fernando se sentiu ao excluir o Tomás?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a emoção que melhor descreve o que o Fernando sentiu nesse momento (podes assinalar 1 ou 2 emoções).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Se tivesses feito o que o Fernando fez como te sentias?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a emoção que melhor descreve o que sentias nesse momento (podes assinalar até 2 emoções no máximo).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Se te tivessem feito o que fizeram ao Tomás como te sentias?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que o Tomás sentiu nesse momento (podes assinalar até 2 emoções no máximo).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

B. Concerto de música

O Gustavo e os seus amigos estavam radiantes pois tinham ganho bilhetes para o concerto da sua banda favorita. Porém, tinham de tomar uma decisão difícil. Tinha um bilhete de sobra para dois candidatos. Valter, um jovem com deficiência mental e Ricardo, um jovem sem problemas, ambos queriam muito ir ao concerto com o grupo de amigos. O Gustavo e os seus amigos ofereceram o bilhete ao Ricardo.

Está certo, ou não, que o Gustavo e os seus amigos tenham escolhido o Ricardo?

Totalmente Errado	Bastante Errado	Um Pouco Errado	Um Pouco Certo	Bastante Certo	Totalmente Certo
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Como é que o Gustavo se sentiu ao excluir o Valter?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que o Gustavo sentiu nesse momento (podes assinalar 1 ou 2 emoções).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Se tivesses feito o que o Gustavo fez como te sentias?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que sentias nesse momento (podes assinalar até 2 emoções no máximo).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Se te tivessem feito o que fizeram ao Valter como te sentias?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que o Valter sentiu nesse momento (podes assinalar até 2 emoções no máximo).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

C. Campeonato de xadrez

O Leonel é o capitão da equipa de xadrez do clube desportivo do bairro onde mora. Ele e os colegas inscreveram-se no campeonato nacional mas precisam de mais um jogador para fazer a inscrição. Sérgio, um jovem surdo e Cláudio, um jovem sem problemas, ambos bons jogadores, estão interessados em entrar para a equipa. O Leonel e os colegas escolheram o Cláudio para ocupar a última vaga na equipa.

Está certo, ou não, que o Leonel tenha escolhido o Cláudio?

Totalmente Errado	Bastante Errado	Um Pouco Errado	Um Pouco Certo	Bastante Certo	Totalmente Certo
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Como é que o Leonel se sentiu ao excluir o Sérgio?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que o Leonel sentiu nesse momento (podes assinalar 1 ou 2 emoções).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Se tivesses feito o que o Leonel fez como te sentias?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que sentias nesse momento (podes assinalar até 2 emoções no máximo).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Se te tivessem feito o que fizeram ao Sérgio como te sentias?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que o Sérgio sentiu nesse momento (podes assinalar até 2 emoções no máximo).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Finalmente responde a estas duas perguntas.

Está certo, ou não, incluir alunos com deficiência nas turmas regulares?

Totalmente Errado	Bastante Errado	Um Pouco Errado	Um Pouco Certo	Bastante Certo	Totalmente Certo
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Gostavas de ter um colega com deficiência na turma?

Nada	Pouco	Indiferente	Um bocado	Muito
1	2	3	4	5

Apêndice II – Protocolo de investigação para o género feminino

Estamos a estudar alguns comportamentos que ocorrem nas escolas para o que pedimos a tua colaboração. Deves responder de forma espontânea. As tuas respostas são anónimas pelo que não deves mencionar o teu nome em nenhum espaço destas folhas.

A tua participação nesta investigação é completamente voluntária.

Por favor dá-nos a seguinte informação:

Data de Nascimento: _____

Sexo

M

F

Ano Escolar: _____

Etnia

Português

Africano

Outra

Qual? _____

Obrigado pela tua amável colaboração.

A. Matemática

Em breve vai começar o campeonato de matemática na escola. A Fernanda e suas colegas precisam de mais um elemento para sua equipa. Cristina, uma jovem sem problemas e Liliana, uma jovem com deficiência motora que se desloca em cadeira de rodas, ambas boas alunas a Matemática, estão interessadas em entrar para a equipa. A Fernanda e as colegas escolheram a Cristina para ocupar a última vaga na equipa.

Está certo, ou não, que a Fernanda e os seus amigos tenham escolhido a Cristina?

Totalmente Errado	Bastante Errado	Um Pouco Errado	Um Pouco Certo	Bastante Certo	Totalmente Certo
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Como é que a Fernanda se sentiu ao excluir a Liliana?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a emoção que melhor descreve o que a Fernanda sentiu nesse momento (podes assinalar 1 ou 2 emoções).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Se tivesses feito o que a Fernanda fez como te sentias?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a emoção que melhor descreve o que sentias nesse momento (podes assinalar até 2 emoções no máximo).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Se te tivessem feito o que fizeram à Liliana como te sentias?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que a Liliana sentiu nesse momento (podes assinalar até 2 emoções no máximo).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

B. Concerto de música

A Carolina e as suas amigas estavam radiantes pois tinham ganho bilhetes para o concerto da sua banda favorita. Porém, tinham de tomar uma decisão difícil. Tinham um bilhete de sobra para duas candidatas. Patrícia, uma jovem com deficiência mental e Sandra, uma jovem sem problemas, ambas queriam muito ir ao concerto com as amigas. A Carolina e as suas amigas ofereceram o bilhete à Sandra.

Está certo, ou não, que a Carolina e as suas amigas tenham escolhido a Sandra?

Totalmente Errado	Bastante Errado	Um Pouco Errado	Um Pouco Certo	Bastante Certo	Totalmente Certo
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Como é que a Carolina se sentiu ao excluir a Patrícia?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que a Carolina sentiu nesse momento (podes assinalar 1 ou 2 emoções).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Se tivesses feito o que a Carolina fez como te sentias?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que sentias nesse momento (podes assinalar até 2 emoções no máximo).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Se te tivessem feito o que fizeram à Patrícia como te sentias?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que a Patrícia sentiu nesse momento (podes assinalar até 2 emoções no máximo).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

C. Campeonato de Voleibol

Estava próximo o campeonato de voleibol no colégio e as equipas estavam em formação. A Madalena e as suas colegas precisavam de arranjar mais um elemento para a equipa. Havia duas hipóteses: Gisela, uma jovem surda e Cláudia, uma jovem sem problemas, ambas boas jogadoras e muito motivadas para participar no campeonato. A Madalena e suas colegas escolheram a Cláudia.

Está certo, ou não, que a Madalena tenha escolhido a Cláudia?

Totalmente Errado	Bastante Errado	Um Pouco Errado	Um Pouco Certo	Bastante Certo	Totalmente Certo
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Como é que a Madalena se sentiu ao excluir a Gisela?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que a Madalena sentiu nesse momento (podes assinalar 1 ou 2 emoções).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Se tivesses feito o que a Madalena fez como te sentias?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que sentias nesse momento (podes assinalar até 2 emoções no máximo).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Se te tivessem feito o que fizeram à Gisela como te sentias?

Muito Mal	Mal	Ligeiramente Mal	Ligeiramente Bem	Bem	Muito Bem
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Assinala a(s) emoção(ões) que melhor descreve(m) o que a Gisela sentiu nesse momento (podes assinalar até 2 emoções no máximo).

Tristeza	Raiva	Indiferença	Alegria
Orgulho	Culpa	Empatia	Vergonha

Finalmente responde a estas duas perguntas.

Está certo, ou não, incluir alunos com deficiência nas turmas regulares?

Totalmente Errado	Bastante Errado	Um Pouco Errado	Um Pouco Certo	Bastante Certo	Totalmente Certo
1	2	3	4	5	6

Porquê?

Gostavas de ter uma colega com deficiência na turma?

Nada	Pouco	Indiferente	Um bocado	Muito
1	2	3	4	5

Apêndice III – Consentimento informado do colégio para recolha de dados



Lisboa, 7 de Fevereiro de 2013

À Direção do
Colégio José Álvaro Vidal.

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

No âmbito da unidade curricular *Seminário de Investigação*, do 2º ciclo em Psicologia da Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa é solicitado aos alunos a elaboração de uma dissertação de mestrado que consiste na realização de uma investigação empírica em Psicologia da Educação e/ou Psicologia do Desenvolvimento. Deste modo, estou a desenvolver um trabalho de investigação com alunos do 7º e 9º ano de escolaridade. O objetivo do meu estudo consiste em analisar como os jovens avaliam algumas situações sociais, por exemplo de *exclusão de um jovem com deficiência*. Este estudo permitirá um conhecimento importante para a construção de programas educativos para o desenvolvimento social dos adolescentes, objetivo importante para psicólogos e educadores. Os dados recolhidos destinam-se apenas a fins de investigação pelo que serão assegurados todos os procedimentos éticos a subjacentes à atividade investigativa. Os dados são anónimos e não serão alvo de qualquer tratamento individual.

Assim, solicito a sua superior autorização para efetuar recolha de dados no Colégio José Álvaro Vidal. No estudo apenas participarão jovens com a devida autorização parental. Deste modo junto o pedido de autorização dirigido aos encarregados de educação dos menores para que o possam considerar na apreciação do meu pedido.

Atenciosamente,

Dr. António Castanho

Orientador: Professor Doutor Jorge Ferreira

Apêndice IV – Consentimento informado do Encarregado de Educação para recolha de dados



Lisboa, 20 de Fevereiro de 2013

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

Assunto: Pedido de autorização

No âmbito da unidade curricular *Seminário de Investigação*, do 2º ciclo em Psicologia da Educação, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa é solicitado aos alunos a elaboração de uma dissertação de mestrado que consiste na realização de uma investigação empírica em Psicologia da Educação e/ou Psicologia do Desenvolvimento. Deste modo, estou a desenvolver um trabalho de investigação com alunos do 7º e 9º ano de escolaridade. O objetivo do meu estudo consiste em analisar como os jovens avaliam situações sociais, por exemplo de *exclusão de um jovem com deficiência*. Este estudo permitirá um conhecimento importante para a construção de programas educativos de desenvolvimento social dos adolescentes, objetivo importante para psicólogos, educadores e pais. Os dados recolhidos destinam-se apenas a fins de investigação pelo que serão assegurados todos os procedimentos éticos subjacentes à atividade investigativa. Os dados fornecidos são anónimos e não serão alvo de qualquer tratamento individual.

Em conformidade com o devido consentimento da Direção do respetivo colégio, solicito que, conforme concorde ou não concorde com a participação do seu educando no estudo, assinale uma cruz no respetivo quadrado como em baixo se encontra exemplificado.

Atenciosamente,

Catarina Inês Costa Espiga

.....
Autorizo

Não Autorizo

O Encarregado de Educação
