

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Igualdade vs Equidade: O raciocínio das crianças do ensino básico numa tarefa de alocação de recursos

Carla Patrícia Silveira Dias

M

2023



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**IGUALDADE VS EQUIDADE: O RACIOCÍNIO DAS CRIANÇAS DO ENSINO
BÁSICO NUMA TAREFA DE ALOCAÇÃO DE RECURSOS**

Carla Patrícia Silveira Dias

Junho, 2023

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

AVISOS LEGAIS

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

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

Agradecimentos

Agradeço à Professora Dra Joana Cadima, por ter sido uma orientadora tão presente e por toda a disponibilidade e apoio.

À Sofia pelo acompanhamento ao longo de todo o processo, pela ajuda e sugestões pertinentes.

Às minhas colegas por todos os contributos e por me fazerem sentir amparada e acompanhada neste percurso.

Ao João por todo o apoio e incentivo.

Um agradecimento especial aos meus pais, pelo incentivo ao longo de todo o meu percurso académico.

Obrigada a todos!

É, ainda, importante referir que o presente estudo foi desenvolvido no âmbito do projeto mais amplo de Doutoramento da Sofia Guichard, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/143451/2019).

Resumo

O presente estudo analisou de que forma as crianças participantes optam por uma distribuição igualitária ou equitativa, a partir de uma situação-estímulo de distribuição de vagas para um campo de férias. Analisou ainda, as justificações que as crianças participantes providenciaram relativamente às suas opções. Os participantes foram 75 crianças (39 raparigas e 36 rapazes, $M_{idade} = 9.45$, $DP = 0.46$) que frequentam o 4º ano em escolas de dois agrupamentos do Distrito do Porto. Para esse fim, os participantes foram sujeitos a entrevistas onde lhes foi apresentado uma situação-estímulo, baseada em investigação anterior (Elenbaas, 2019b), em que era solicitado às crianças para distribuírem um número limitado de vagas para um campo de férias entre crianças provenientes de diferentes contextos socioeconómicos, sendo de seguida pedido que justificassem a sua distribuição. O áudio das conversas foi registado e sujeito a uma transcrição verbatim que, de seguida, levou à sua análise temática (Braun & Clarke, 2006). A análise dos dados foi mista, com categorias que emergiram dos dados (Braun & Clarke, 2006) e, outras, que foram informadas pela literatura (Guichard et al., 2021; Elenbaas, 2019b). Os resultados mostraram a prevalência das distribuições equitativas ($n = 57$), apesar de uma parte dos participantes ter optado pela igualdade ($n = 18$). As justificações dos participantes passaram, no caso da distribuição equitativa, pelo facto de existir uma disparidade nos recursos e oportunidades entre os dois grupos de crianças e, no que toca à distribuição igual, principalmente pelo esforço para que ninguém fosse excluído. Ademais, os resultados apontaram para diferenças estatisticamente significativas entre as crianças que optaram por uma distribuição equitativa e as que optaram por uma distribuição igualitária, apresentando as primeiras uma maior competência académica. Estes resultados permitiram compreender de uma forma mais aprofundada não só a alocação de recursos, como de que maneira as crianças raciocinam acerca das distribuições justas.

Palavras chave: Alocação de recursos, Justiça distributiva, Equidade, Igualdade

Abstract

The present study investigated how participants opt for an equal or equitable distribution, based on a stimulus situation where they have to decide who is admitted to a summer camp among children that come from different socioeconomic backgrounds. It also analysed the justifications that the participants provided regarding their choices. The participants were 75 children (39 girls and 36 boys, $M_{age} = 9.45$, $SD = 0.46$) who attend the 4th grade in schools of the District of Porto. Therefore, participants were subjected to interviews where they were presented with a stimulus situation, based on previous research (Elenbaas, 2019b), in which children were asked to distribute a limited number of places for a summer camp among children from different socioeconomic backgrounds. This was followed with the demand to justify their distribution. The audio of the interviews was recorded and subjected to verbatim transcription which then led to its thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). Data analysis was mixed, with categories emerging from the data (Braun & Clarke, 2006) and others informed by literature (Guichard et al., 2021; Elenbaas, 2019b). The results showed the prevalence of equitable distributions ($n = 57$), despite the fact that part of the participants opted for equality ($n = 18$). Regarding equitable distributions, the participants justified it mainly due to the fact that there is a disparity in resources and opportunities between the two groups of children. In the case of equal distributions, participants justified their choice as an effort to ensure that no one was excluded. Furthermore, the results pointed to statistically significant differences between children who opted for an equitable distribution and those who chose an equal distribution, with the former showing a greater academic competence. These results allowed a deeper understanding of allocation of resources and children's reasoning about fair distributions.

Keywords: Resource allocation, Distributive justice, Equity, Equality

Résumé

Le présent article examine comment les participants optent pour une répartition égale ou équitable, basée sur une situation stimulus sur la répartition de places pour un camp d'été. Il a également analysé les justifications fournies par les participants en ce qui concerne leurs choix. Les participants étaient 75 enfants (39 filles et 36 garçons, $M_{\text{âge}} = 9.45$, $ET = 0.46$) qui fréquentent la 4^e année dans deux groupements d'écoles du district de Porto. À cette fin, les participants ont été soumis à des entretiens où ils ont été confrontés à une situation stimulus, qui s'est basée sur la recherche antérieure (Elenbaas, 2019b), dans laquelle les enfants étaient invités à répartir un nombre limité de places pour un camp d'été parmi des enfants issues de différents contextes socioéconomiques. Puis, ils étaient invités à justifier leur choix de répartition. L'audio des conversations a été enregistré et soumis à une transcription verbatim qui a ensuite conduit à son analyse thématique (Braun & Clarke, 2006). L'analyse des données était mixte, avec des catégories qui ont émergé des données (Braun & Clarke, 2006) et d'autres qui ont été éclairées par la littérature (Guichard et al., 2021 ; Elenbaas, 2019b). Les résultats ont montré la prévalence de distributions équitables ($n = 57$), malgré le fait qu'une partie des participants aient opté pour l'égalité ($n = 18$). Les justifications des participants étaient, dans le cas des répartitions équitables, dues au fait qu'il existe une disparité de ressources et d'opportunités entre les deux groupes d'enfants et, en ce qui concerne la répartition égale, dues à l'effort de s'assurer que personne n'est exclu. De plus, les résultats ont mis en évidence des différences statistiquement significatives entre les enfants qui ont opté pour une répartition équitable et ceux qui ont choisi une répartition égale, les premiers montrant une plus grande compétence scolaire. Ces résultats nous ont permis de comprendre de manière plus approfondie non seulement l'allocation des ressources, mais aussi le raisonnement des enfants sur les répartitions justes.

Mots-clés : Allocation de ressources, Justice distributive, Équité, Égalité

Índice

Introdução	9
Método	14
1. Participantes	14
2. Recolha de dados: procedimento e medidas	15
3. Análise dos dados	17
Resultados	18
1. Opções efetuadas pelas crianças: igualdade vs equidade	18
2. Diferenças a nível das competências sociais e académicas entre os grupos igualdade e equidade	21
Discussão	22
1. Discussão dos resultados.....	22
2. Limitações.....	27
3. Implicações	28
Referências Bibliográficas	30
Anexos	34

Introdução

A justiça distributiva é um conceito que vem sendo estudado ao longo do tempo por várias áreas de especialização, sendo a psicologia uma delas, e implica que exista um acesso justo aos recursos, quer estejamos a falar no seio de um grupo ou, mais em geral, nas sociedades (Guichard et al., 2021). Desde a infância, existe um reconhecimento da existência de desigualdades económicas entre sujeitos (Elenbass, 2019b), sendo que as crianças percebem que os seus colegas mais pobres têm menos acesso a oportunidades comparativamente aos mais ricos (Mistry et al., 2015). De facto, as crianças preocupam-se com o bem-estar dos outros e, subsequentemente, consideram injusta a desigualdade que existe (Elenbaas et al., 2016), o que as leva a, desde cedo, corrigirem desigualdades entre sujeitos, atribuindo mais recursos ao que necessitar mais (Li et al., 2014). E, ademais, esta necessidade de corrigir as disparidades de recursos entre indivíduos aumenta com a idade (Elenbass et al., 2016). No presente estudo, pretende-se perceber de que forma crianças de 9 e 10 anos distribuem o acesso a um campo de férias, sendo que terão que fazer a seleção entre um conjunto de criança com poucas posses ou com muitas posses. O pretendido não é só perceber de que forma as crianças fazem a distribuição, ou seja, quem é escolhido para participar do campo de férias, mas também perceber qual a justificação dada pelas crianças para a distribuição apresentada.

As justificações expostas pelas crianças possibilitam uma maior compreensão das suas perspetivas, uma vez que permitem aceder ao raciocínio para chegar a uma determinada decisão de distribuição (Guichard et al., 2021). Os aspetos tidos em conta pelas crianças, no momento de decidirem de que forma atribuir recursos, podem ser diversos. Elenbass (2019a) menciona que crianças muito jovens conseguem atribuir recursos tendo em conta raciocínios diferentes, como, a título de exemplo, seguindo uma lógica de mérito, a partir dos 3 anos de idade (Kanngiesser & Warneken, 2012), ou uma lógica de equidade, a partir dos 4 anos de idade (Li et al., 2014). Contudo, apesar destes dados, é importante ter em conta a predominância da igualdade nas decisões das crianças e a sua aparente preferência desde muito jovens, sendo de realçar nomeadamente que, aos 6 anos de idade, as crianças preferirem descartar recursos a distribuí-los de forma desigual entre intervenientes (Blake & McAuliffe, 2011). Na realidade, mesmo aos 8 anos de idade, as crianças julgam as situações onde a distribuição decidida por outros segue o raciocínio da igualdade como positivas, até mesmo quando estratégias distributivas mais complexas, tais como a equidade ou o mérito,

poderiam ser utilizadas (Rizzo et al., 2016). Contudo, apesar de fazerem estes julgamentos, as crianças, pelos seus 8 anos, preferem elas próprias, quando a decisão lhes compete a elas, distribuir de forma a corrigir as desigualdades entre sujeitos, dando mais ao que mostra mais necessidade mesmo que a igualdade seja possível na distribuição, tal como ilustrado por um estudo de Kienbaum e Wilkening (2009), que incidiu sobre os princípios que as crianças utilizam ao distribuir recursos de forma justa. Ou seja, o facto das crianças se mostrarem favoráveis a uma distribuição pela igualdade, quando deparadas com a decisão de outrem a esse respeito, não significa necessariamente que, quando a decisão lhes compete a elas, esse seja o raciocínio que utilizam e a distribuição que decidem aplicar. Ademais, a reprovação de situações que vão contra a equidade e o mérito depende, em grande parte, do tipo de recursos que estão a ser alocados, sendo mais forte quando falamos de recursos familiares, tais como, por exemplo, brinquedos (Elenbaas, 2019a). De facto, existem situações que exigem uma distribuição desigual dos recursos para garantir uma justiça igualitária, de forma a retificar as desigualdades existentes entre sujeitos quando um deles tem menos do que o outro e que, por isso, precisa que lhe seja atribuído mais para que se encontre num pé de igualdade com os que já possuem mais à partida (Rizzo & Killen, 2016).

Tanto a igualdade como a equidade aparecem, desta forma, como aspetos centrais tidos em conta pelas crianças que estão no 1.º Ciclo do Ensino Básico quando confrontadas com situações de justiça distributiva, aspeto apoiado pelo estudo de Guichard et al. (2021), onde metade dos participantes distribuíram de forma igualitária o dinheiro entre os cinco trabalhadores envolvidos no comércio de bananas e a outra metade de forma equitativa, tendo por base diferenças na qualidade e quantidade de trabalho exercido. A partir dos 8 anos de idade as crianças começam a mostrar cada vez mais uma maior preocupação pela correção de desigualdades. Um estudo de Elenbaas (2019a) concluiu que, efetivamente, dos 3 aos 8 anos as crianças rejeitam, progressivamente com a idade, distribuições que vão contra o princípio de equidade e de mérito, no entanto, não privilegiam essas formas de distribuição, preferindo, ainda assim, a igualdade para as suas distribuições. Isto é, neste estudo de Elenbaas (2019a), apesar de as crianças se mostrarem contra distribuições injustas e as reprovarem, não apresentam necessariamente uma distribuição equitativa, quando a decisão lhes toca a elas, ou seja, o facto de serem contra uma distribuição de recursos injusta não é obrigatoriamente acompanhado por uma distribuição a favor da equidade.

Em contrapartida, num estudo sobre julgamentos de alocações, de Rizzo e Killen (2016), concluiu-se que aos 8 anos de idade, as crianças não só se esforçavam por corrigir as desigualdades nas suas distribuições, como também julgavam as distribuições seguindo o

princípio da igualdade de forma menos positiva do que as que seguem o princípio da equidade, mostrando, desta forma, uma maior compreensão acerca da necessidade de corrigir desigualdades. Conclusões semelhantes advêm de um estudo de Elenbaas et al. (2016), que demonstra que, com o avançar da idade, as crianças preocupam-se mais com a distribuição justa e a equidade, sendo que julgam as desigualdades de recursos de forma negativa e tentam retificar as que possam existir. Elenbaas (2019b) no seu estudo sobre as percepções das crianças sobre as desigualdades económicas e a subsequente distribuição de recursos entre crianças ricas e pobres, permitiu concluir que, a partir dos 8 anos de idade, crianças conseguem perceber desigualdades económicas e sociais e integram essas informações na distribuição de recursos. De facto, quanto maior a desigualdade percebida pelas crianças, no que toca a aceder a oportunidades, mais estas defendem a importância da justiça na distribuição, mostrando-se contra a atribuição de mais recursos aos colegas com mais possibilidades e oportunidades (Elenbaas, 2019b).

Pode-se, desta forma, concluir que o raciocínio das crianças no que toca à distribuição é um aspeto importante para perceber os motivos de uma determinada decisão distributiva, sendo que mesmo os aspetos de dimensão mais emocional podem ter influência, tais como, nomeadamente, a preocupação pelo bem-estar. Desta forma, Guichard et al. (2021) mencionam o facto de as crianças por vezes justificarem a decisão de igualdade com motivos relativos a sentimentos, defendendo que o fazem de forma a proteger os sentimentos de quem receberia menos em caso de distribuição desigual. Um estudo de Rizzo et al. (2016), menciona, também, a preocupação pelo bem-estar em situações de distribuição de recursos, mas neste caso não só ligado à dimensão emocional, sendo que, com a idade, as crianças vão conseguindo integrar, ainda, ao seu raciocínio, a questão do mérito, priorizando os dois aspetos de diferente modo dependendo do tipo de recursos que está em causa. Tratando-se de recursos necessários, as crianças vão dar prioridade ao bem-estar dos intervenientes, e não propriamente a quem merece mais certo recurso (Rizzo, et al., 2016).

Posto isto, segundo Elenbaas et al. (2016), o facto de crianças mais velhas, na maioria dos estudos, demonstrarem serem capazes de usar o conhecimento de desigualdades de recursos anteriores e promoverem, conseqüentemente, o acesso justo a esses mesmos recursos, poderá ser compreendido à luz do modelo do desenvolvimento do raciocínio social (SRD). Mais concretamente, o modelo SRD preocupa-se em perceber o raciocínio, os julgamentos e as decisões sobre questões morais e sociais e de que maneira esses aspetos sofrem mudanças ao longo do desenvolvimento das crianças e adolescentes (Elenbaas, 2019b). Ademais, este modelo postula que as crianças, desde cedo, têm competência para o

raciocínio moral, que simplesmente se vai complexificando ao longo do tempo (Elenbaas, 2019b), tendo também a capacidade para o raciocínio sobre a moralidade, identidade de grupo e estados psicológicos de outros indivíduos (Elenbaas et al., 2020). Um aspeto importante deste modelo é o pensamento das crianças em relação às desigualdades sociais, que é influenciado por três formas de conhecimento, nomeadamente, o conhecimento moral, incluindo a justiça e os direitos dos outros ao bem-estar, o conhecimento relativo à identidade de grupo, que engloba as dinâmicas de endo- e exo-grupo e as percepções do status grupal, assim como o conhecimento psicológico, que se refere, entre outros, às atribuições de intenção (Elenbaas et al., 2020). Mais precisamente, um pressuposto do modelo SRD é que o conhecimento acerca de desigualdades sociais no acesso a oportunidades pode contribuir para a promoção de justiça (Elenbaas, 2019b), ou seja, o raciocínio das crianças acerca das causas das desigualdades sociais vai interferir no seu pensamento sobre se algo deve ser feito com o intuito de as corrigir (Elenbaas et al., 2020). Ademais, as crianças ao longo do desenvolvimento vão adquirindo competências de julgamento moral sobre a justiça distributiva e conseguem ter em consideração as necessidades de outrem, sendo mesmo capazes de ter em conta a distribuição injusta de recursos, anterior, de forma a modificar essa injustiça na situação atual em que se encontrem (Elenbaas et al., 2016).

O modelo SRD integra a teoria do domínio social, que se mostra importante neste tema, uma vez que defende, também, o facto das crianças terem preocupações morais desde cedo na infância (Guichard et al., 2021). Esta teoria foi proposta por Turiel (1983, como mencionado em De Souza et al., 2020) e defende que o conhecimento social das crianças se constrói pelas suas interações com os outros, alegando existir uma multiplicidade de raciocínios no que diz respeito ao conhecimento social, sendo a moralidade apenas uma das suas vertentes (Smetana, 2013). Isto é, a criança, através das suas interações e experiências sociais, vai construir o seu próprio conceito de justiça, assim como o seu pensamento acerca dos direitos dos outros, incluindo o bem-estar (Smetana, 2013). A teoria do domínio social justifica, ademais, que existem diferentes tipos de conhecimento social que coexistem no sujeito, são coordenados pelo mesmo e podem ir mudando dependendo das variáveis contextuais presentes (Smetana, 2013). Deste modo, a criança vai recorrer a diferentes critérios, dependendo das situações experienciadas, para julgar e, conseqüentemente, agir (De Souza et al., 2020). Smetana (2013) defende que as crianças conseguem diferenciar conceitos morais (e.g. justiça, bem-estar), convencionais (e.g. autoridade, tradição) e pessoais (e.g. privacidade, controlo) nos seus julgamentos e raciocínios, sendo que estes coexistem. Contudo, em certas situações pode haver uma sobreposição de preocupações

relativas a diferentes domínios, podendo existir, ou não, uma concordância entre eles, e, conseqüentemente, são coordenados de diferentes formas (Smetana, 2013). No que toca a crianças em idade escolar, Smetana (2013) alega existirem avanços substanciais na compreensão moral, ao longo do tempo, sendo que vão aplicando o critério moral a um leque mais alargado de situações, mostrando, também, uma maior compreensão de justiça.

Em conclusão, o trabalho atual visa perceber não só as distribuições das crianças, mas também as suas justificações para as decisões tomadas. Tem por base o estudo de Elenbaas (2019b), tratando a distribuição e as justificações das crianças ao realizarem alocações no contexto de um acampamento de férias. Contudo, o estudo apenas contempla uma pergunta para as crianças se posicionarem relativamente ao problema, sem conter a componente do historial anterior de admissão, onde um grupo teria sido excluído da oportunidade de entrar. Ademais, existe uma grande preocupação em dar ênfase ao raciocínio das crianças, ou seja, o porquê de eles acharem que os lugares para o campo de férias devem ser distribuídos de uma determinada forma. Assim sendo, será possível tirar conclusões acerca da prioridade das crianças em termos de estratégias utilizadas na distribuição de recursos, assim como as suas motivações para as decisões de distribuição (Rizzo & Killen, 2016). Isto é, este estudo, tendo como participantes crianças de 9 e 10 anos de idade, pretende não só perceber a estratégia predileta de distribuição, que em estudos anteriores foi defendida como sendo, maioritariamente, ora a igualdade ora a equidade, como também perceber o raciocínio utilizado para chegar à distribuição de recursos escolhida.

Posto isto, o primeiro objetivo do presente estudo é investigar de que forma os participantes decidem distribuir as vagas para um campo de férias do jardim zoológico, sendo que têm dez vagas disponíveis e a escolha faz-se entre dez crianças de famílias com mais dinheiro e dez de famílias com menos dinheiro. Mais especificamente, pretende-se analisar se as crianças preferem fazer uma distribuição igual, atribuindo o mesmo número de vagas aos dois grupos de crianças, ou uma distribuição equitativa, atribuindo um maior número de vagas ao grupo de crianças provenientes de um contexto mais desfavorecido. O segundo objetivo do estudo é perceber as justificações que as crianças atribuem às suas distribuições. Por último, o terceiro objetivo passou por caracterizar os participantes de acordo com o tipo de distribuição escolhida a nível das suas competências académicas e sociais.

Método

1. Participantes

Este estudo está integrado no projeto de doutoramento mais amplo “O mundo na sala de aula: o desenvolvimento da competência global no 1º ciclo do Ensino Básico”, que tem por objetivo perceber de que forma as crianças compreendem as desigualdades sociais e a diversidade cultural e, também, como educar as crianças para que sejam cidadãos globais. Os participantes do projeto mais amplo foram 240 crianças, que frequentam o 4º ano em 6 escolas básicas, pertencentes a dois agrupamentos de escolas do Distrito do Porto.

Neste estudo em particular, de modo a analisar em profundidade os discursos das crianças, utilizou-se uma subamostra de 75 crianças (39 raparigas e 36 rapazes) com idades entre os 8 e os 10 anos ($M = 9.45$, $SD = 0.46$). Estas crianças são, na sua maioria, de nacionalidade portuguesa ($n = 70$, 93%), sendo que 5 delas são de outras nacionalidades (brasileira, inglesa, italiana). A língua portuguesa é a mais falada em casa, por 88% das crianças ($n = 66$), sendo que apenas 9.3% ($n = 7$) falam outras línguas (inglês, francês, espanhol, búlgaro, crioulo). As mães dos participantes são na sua maioria de nacionalidade portuguesa (92%), tal como os pais (93.3%), sendo apenas um pequeno número de progenitores de nacionalidade estrangeira. Quanto à situação social das famílias dos participantes, 77.3% ($n = 58$) das mães estão empregadas, enquanto apenas 13.3% ($n = 10$) se encontram em situação de desemprego. As restantes mães (5.4%, $n = 4$), encontram-se noutras situações (domésticas, estudam). Relativamente ao nível de escolaridade das mães, 33% têm um nível de educação superior ($n = 25$), enquanto 18.7% ($n = 14$) têm o ensino secundário e 10.7% ($n = 8$) completaram o secundário profissional. Cerca de um terço (28.8%, $n = 19$) das mães têm o 9º ano ou inferior. No caso dos pais, 92% ($n = 69$) têm um emprego, sendo que apenas 1 se encontra desempregado. Cerca de metade dos progenitores têm apenas o 9º ano ou inferior (52.2%), 22.7% ($n = 17$) concluíram o ensino superior, 13.3% ($n = 10$) o ensino secundário e 6.7% ($n = 5$) o secundário profissional. Dos participantes, apenas 41.3% ($n = 31$) não recebe apoio social escolar, sendo que 58.7% ($n = 44$) das crianças estão a usufruir deste apoio. Das crianças que recebem o apoio social escolar, 25.3% ($n = 19$) estão no escalão A do abono de família, 22.7% ($n = 17$) pertencem ao escalão B e 10.7% ($n = 8$) estão no escalão C.

2. Recolha de dados: procedimento e medidas

Primeiramente, e antes de se realizar a recolha de dados, os pais deram o seu consentimento, assinando um documento onde todo o projeto estava apresentado. Deste modo, os pais foram informados em que consiste o projeto, o que iria ser realizado ao longo do projeto, o que acontece aos dados recolhidos e, ainda, de que forma terão acesso aos resultados do projeto. Foi-lhes, também, pedido que respondessem a um questionário, onde foram recolhidos os dados sociodemográficos.

A recolha de dados passou, de seguida, por uma avaliação direta às crianças, sob forma de entrevistas individuais com a duração de 12 a 20 minutos, que serviram para perceber as suas perspetivas sobre a pobreza, desigualdades e interculturalidade.

Foi, antes de mais, aplicada uma medida de tomada de perspetiva do outro (baseada em Hazelbaker et al., 2018):

Ordena estas atividades da que tu gostas mais à que tu gostas menos.

Eu fiz atividades com uma criança noutra escola ele/a ordenou assim [ordem proposta].

Estão os dois certos? Ou um está certo e o outro errado?

De seguida, foram apresentadas as situações estímulo às crianças. No que toca ao presente estudo, importa perceber a perspetiva das crianças quanto às desigualdades e, nesse sentido, foi-lhes pedido que dividissem as vagas, para um campo de férias no jardim zoológico, entre dois grupos distintos de crianças (crianças de famílias com muito dinheiro, crianças de famílias com pouco dinheiro) e que justificassem as suas respostas. A situação estímulo utilizada foi a seguinte:

Todos os verões o jardim zoológico organiza um campo de verão especial! As crianças podem ir ao campo de férias do jardim zoológico por uma semana inteira e é de graça, não precisam de pagar. (...) Este ano, há 20 novas crianças que querem ir para o campo de verão do jardim zoológico: 10 são de famílias com muito dinheiro e 10 são de famílias com pouco dinheiro. Mas há apenas 10 vagas! Quem escolherias para ir ao campo de férias? Porque é que essa opção é a mais justa?

Após a leitura da situação estímulo as crianças davam a sua resposta de como acham mais justo dividir as vagas pelas crianças, distribuindo as 10 vagas disponíveis pelas 20 crianças e justificando o porquê de acharem a distribuição apresentada a mais justa. O áudio das conversas foi registado, tendo, mais tarde, sido feita a transcrição verbatim.

Num momento posterior, foram recolhidos dados acerca da capacidade académica das crianças, recorrendo-se ao Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (PPVT-R; Dunn & Dunn, 1981).

O Peabody Picture Vocabulary Test-Revised é um teste de avaliação do vocabulário recetivo, no qual são apresentadas quatro imagens aos participantes que, de seguida, terão que fazer corresponder uma delas à palavra que é lida em voz alta pelo investigador. Neste teste é atribuída, a cada item, a pontuação de 0 ou 1, se a resposta estiver errada ou correta, respetivamente e, nesse sentido, pontuações mais altas correspondem a níveis de vocabulário mais elevados. A versão traduzida para português tem sido amplamente utilizada, mostrando bons índices de fidelidade e validade (e.g., Cadima et al., 2019; Abreu-Lima et al., 2012). No presente estudo, a consistência interna do instrumento é de $\alpha = .82$.

Foi ainda solicitado aos professores o preenchimento do Social Skills Rating System relativamente a cada criança da sua sala (SSRS; Gresham & Elliott, 1990). O SSRS é um instrumento de avaliação da competência social e académica por relato do professor. Neste estudo, utilizou-se a versão portuguesa para professores, intitulada de Escala de Competências Sociais K-6 (Lemos & Meneses, 2002). Esta versão para professores avalia as habilidades sociais, os problemas de comportamento e a competência académica (Lemos & Meneses, 2002). Neste estudo em particular, foram utilizadas todas as escalas do teste e as respetivas subescalas. No que toca à escala *Habilidades Sociais*, foram avaliadas as subescalas do autocontrolo (e.g. “Controla o seu temperamento em situações de conflito”), da cooperação (e.g. “Termina as tarefas de sala de aula a tempo”) e da assertividade (e.g. “Questiona, adequadamente, regras que lhe parecem ser injustas”) (Lemos & Meneses, 2002). Na escala de problemas de comportamento, foram aplicadas as subescalas problemas externalizados (e.g. “Luta com os colegas”), problemas internalizados (e.g. “Mostra-se triste ou deprimido/a”) e hiperatividade (e.g. “Distrai-se facilmente”) (Lemos & Meneses, 2002). Por fim foi ainda aplicada a escala da competência académica, onde se avalia, entre outros, o desempenho a nível da matemática e da leitura (Lemos & Meneses, 2002). No que toca à consistência interna de cada uma das escalas, estas apresentam valores elevados. A escala de habilidades sociais mostra valores de 0.93, a escala de problemas de comportamento o valor de 0.91 e, por último, a escala de realização académica apresenta o valor de 0.96.

3. Análise dos dados

Foram analisadas as justificações das crianças para uma distribuição justa utilizando a análise temática (Braun & Clarke, 2006). Num primeiro momento, e como forma de familiarização com os dados, procedeu-se à leitura de todas as transcrições (Braun & Clarke, 2006). De forma a identificar alguns padrões presentes, os dados foram lidos algumas vezes. Num segundo momento foi realizada uma primeira codificação de todas as justificações dadas pelas crianças. Nesta fase, só foram identificados alguns códigos iniciais, de forma a identificar grupos significativos nos quais os dados poderiam ser organizados inicialmente (Braun & Clarke, 2006).

A análise temática foi mista, uma vez que partiu de duas grandes categorias informadas pela literatura, a distribuição igual e a distribuição equitativa (Guichard et al., 2021; Elenbaas, 2019b) e por isso teve a sua faceta dedutiva, porém a maioria das categorias foram emergindo, num segundo momento, dos dados e, portanto, por via indutiva (Braun & Clarke, 2006). As categorias foram sendo refinadas tendo em consideração a homogeneidade interna assim como a heterogeneidade externa de cada uma delas (Braun & Clarke, 2006). Desta forma, dentro de cada categoria os dados são coerentes entre si, correspondendo a um mesmo tipo de justificação e entre categorias existe uma distinção clara, no que toca à justificação dada pelas crianças. As categorias foram, também, subdivididas em subcategorias quando assim fazia sentido.

Ao longo deste processo, procedeu-se à construção de uma tabela de categorias (cf. Anexo 1) onde foram definidas as categorias e subcategorias e, consecutivamente, foi feita uma revisão da categorização, envolvendo assim a leitura repetida das transcrições.

Para estabelecer o acordo inter-observadores, foram categorizadas dez entrevistas por três cotadoras independentes. O acordo entre cotadores foi de $k = .69$. Seguiu-se uma discussão entre cotadoras, que resultou numa revisão e reformulação de algumas categorias. Realizou-se a cotação de mais uma ronda de dez entrevistas, onde resultou um acordo entre cotadoras de $k=.80$.

Para concretizar o terceiro objetivo de caracterização das crianças de acordo com as suas competências académicas e sociais, foram realizadas algumas análises estatísticas de diferenças entre médias, com o recurso ao Teste T.

Resultados

1. Opções efetuadas pelas crianças: igualdade vs equidade

São apresentados, de seguida, os resultados relativos ao primeiro objetivo do presente estudo, o de investigar de que forma as crianças distribuem as vagas para o campo de férias do jardim zoológico entre crianças provenientes de famílias com recursos desiguais. As crianças optaram, na sua maioria ($n = 57$), por distribuições equitativas. Sendo que, grande parte destas crianças preferiu uma equidade absoluta ($n = 53$), escolhendo dez crianças provenientes de famílias pobres e deixando de parte as mais ricas. Por outro lado, as crianças que seguiram uma lógica de igualdade na sua distribuição ($n = 18$), cederam as vagas a cinco crianças de cada um dos grupos.

De modo a dar resposta ao segundo objetivo do estudo, o de perceber as justificações das crianças para as suas distribuições, é apresentada a Tabela 1, com um resumo das categorias das justificações das crianças.

No que toca às razões das crianças para preferirem distribuições iguais, foram utilizadas seis justificações diferentes. Dois terços das crianças ($n = 12$), que fizeram a escolha de distribuir as vagas de forma igual pelos dois grupos de crianças, justificou a sua opção com base na justificação de que assim ninguém é excluído (“assim toda a gente pode participar mesmo sendo rico ou pobre”). Já um terço das crianças ($n = 6$) defendeu que quem não fosse escolhido este ano seria escolhido no ano seguinte ou teria outro tipo de oportunidade (“porque para o próximo ano vai dar para ir as outras amarelas e as outras verdes”). Outras razões usadas pelas crianças para justificar a escolha por uma distribuição igual são, por um lado, a vontade de todos irem ($n = 4$) (“porque muitos da família com mais dinheiro e menos dinheiro querem ir, e assim dava para irem os que querem”) e, por outro, que é uma nova experiência para todas as crianças ($n = 1$) (“seria justo porque há algumas ricas que nunca foram”). Algumas crianças referiram ainda que as crianças mais ricas podem ajudar as mais pobres ($n = 3$) (“se o amarelo emprestasse dinheiro ao verde conseguiam ir os dois”) ou mencionaram a disparidade nos recursos e nas oportunidades ($n = 4$) (“porque os pobres podem passar mais dificuldades”). Neste último caso, apesar das crianças demonstrarem ter conhecimento acerca das disparidades existentes entre os diferentes grupos, optaram, ainda assim, por uma distribuição seguindo o princípio da igualdade e, por isso, escolhem metade de cada um dos grupos.

Por outro lado, no que toca às distribuições equitativas, as crianças concederam um grande número de razões diferentes. Primeiramente, a justificação mais utilizada pela maioria das crianças ($n = 51$) foi a disparidade nos recursos financeiros e nas oportunidades entre as crianças de famílias ricas e as crianças de famílias pobres. Mais especificamente, estas crianças admitem existir uma discrepância de oportunidades e de possibilidades financeiras entre crianças provenientes de diferentes contextos económicos (“porque depois não têm tanta oportunidade porque têm menos dinheiro.”). Outras razões frequentemente apresentadas pelas crianças foram, por um lado, a necessidade das crianças provenientes de famílias pobres aproveitarem a gratuidade da vaga no campo de férias ($n = 11$) (“elas são pobres e não têm muito dinheiro, por isso já que o campo de férias é de graça é melhor aproveitar”) e, por outro lado, a necessidade dos pobres obterem esta vaga para se divertirem ou o facto dos ricos terem mais oportunidades de diversão ($n = 8$) (“porque os pobres eles precisam de passear, nadar, ir à água e divertirem-se”). O acesso à aprendizagem é, também, defendido pelas crianças que optam pela distribuição equitativa, sendo que várias reconhecem a importância das crianças mais pobres terem acesso a oportunidades de aprendizagem ($n = 7$) (“porque quando estão em casa não aprendem quase nada...porque são pobres e não podem ir à escola.”). Alguns participantes preferem uma distribuição equitativa, mas sugerem que, quem não vai para o campo de férias, tenha outro tipo de oportunidade ou que tenha esta oportunidade no ano seguinte ($n = 5$) (“os amarelos podem ir no próximo ano, por exemplo, podem ir as crianças pobres neste ano, e depois vão as mais ricas no outro ano”). Outros participantes mencionam o facto de as crianças provenientes de famílias mais pobres serem alvo de discriminação e de exclusão como razão para escolherem fazer uma distribuição equitativa ($n = 4$) (“eu acho que esta oportunidade para os pobres ia ser melhor...porque os pobres há muita gente que não vai escolher logo os pobres, vai os pôr logo de fora, porque por exemplo eles vão fazer uma entrevista para ir, eles nem pensam em levá-los e isto é uma oportunidade boa.”). Outras razões utilizadas foram a pobreza, por si só, enquanto motivo para a escolha ($n = 2$) (“porque são mais pobres”), o facto das crianças ricas poderem dar uma ajuda monetária ou social às mais pobres ($n = 2$) (“os ricos também podiam emprestar dinheiro a eles para irem à escola”), o facto de ser uma nova experiência ($n = 1$) (“porque elas nunca foram a esse lugar, porque elas têm pouco dinheiro, então elas nunca foram ao lugar”) e a vontade de ir das crianças provenientes de famílias pobres ($n = 1$) (“as amarelas porque também queriam ir”).

Algumas crianças, apesar de optarem por uma resposta equitativa, dão uma justificação incongruente com esse mesmo tipo de distribuição, nomeadamente, um

participante, que advoga que esta oportunidade de aprendizagem deve ser apresentada a todas as crianças ($n = 1$) (“porque eu acho que as duas situações, as pobres e as ricas, iriam aprender melhor”), e outra que refere a não exclusão ($n = 1$) (“as ricas também não fazem nada de mal e merecem”). Alguns participantes ($n = 2$) apresentam, ainda, justificações sem sentido, de onde não se consegue extrair significado (“ou ia os pais que tinham dinheiro para estas vinte crianças podiam levá-las para a escola e só os pobres iam aprender sobre a natureza”).

Tabela 1

Resumo das categorias das justificações das crianças para as suas distribuições

Categorias	Subcategorias	Exemplos
Ninguém é excluído		“assim toda a gente pode participar mesmo sendo rico ou pobre”
Nova experiência		“...seria justo porque há algumas das ricas que nunca foram.”
Compensação no ano seguinte ou com outra oportunidade		“Porque para o próximo ano vai dar para ir as outras amarelas e as outras verdes.” “porque uns iam para o campo de férias e os outros iam para outro lugar.”
Pobreza		“por causa que elas são pobres”
Disparidades nos recursos financeiros e nas oportunidades		“já que as ricas podem ir quando quiserem, eu acho que deviam ir os pobres...porque os ricos têm muito dinheiro e os pais deles podem pagar e os pais dos pobres não podem.” “porque depois não tem tanta oportunidade porque têm menos dinheiro.”
Acesso à aprendizagem	Acesso à aprendizagem pelas crianças mais pobres	“porque quando estão em casa não aprendem quase nada. Porque são pobres e não podem ir a escola.”;
	Acesso à aprendizagem por todos	“porque acho que as duas situações, as pobres e as ricas, iriam aprender melhor”
Necessidade de obter a vaga de forma gratuita		porque os pobres têm muito pouco dinheiro, portanto como é de graça não precisam de pagar
Diversão		“porque os pobres eles precisam de passear, nadar, ir à água e divertirem-se,”
Alvos de discriminação		“eu acho que esta oportunidade para os pobres ia ser melhor...porque os pobres há muita

		gente que não vai escolher logo os pobres, vai os pôr logo de fora, porque por exemplo eles vão fazer uma entrevista para ir, eles nem pensam em levá-los e isto é uma oportunidade boa.”;
Ajudar os mais pobres		“as ricas podem pagar a estes.”;
Vontade de ir		“e as amarelas por que...também queriam ir”
Sem sentido		“porque os ricos têm a mania que são mais espertos, eu acho que é isso”

2. Diferenças a nível das competências sociais e académicas entre os grupos igualdade e equidade

Finalmente, pretendia-se explorar eventuais diferenças a nível da competência académica e social entre as crianças que optaram por diferentes tipos de distribuição – igual ou equitativa. Para tal, foi utilizado o teste t de Student para amostras independentes.

Relativamente à competência académica, os resultados revelaram existir uma diferença estatisticamente significativa entre as crianças que escolheram distribuir de forma igual e as que escolheram distribuir de forma equitativa, $t(25.62) = 2.098$, $p = .040$. Mais especificamente, as crianças que escolheram a distribuição equitativa apresentaram, em média, e de acordo com o relato dos professores, uma competência académica mais elevada ($n = 55$; $M = 4.08$; $SD = .69$) do que crianças que escolheram a distribuição igual ($n = 16$; $M = 3.68$; $SD = .65$).

Nas restantes competências, nomeadamente nos resultados do vocabulário recetivo, nas habilidades sociais e nos problemas de comportamento, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos de crianças. Ou seja, essas competências são semelhantes quer num grupo quer no outro (cf. Tabela 2). Para além disso, no que toca à idade das crianças, também não existiram diferenças estatisticamente significativas. No caso do género, utilizou-se o teste qui-quadrado, cujos resultados demonstraram não existir uma associação significativa entre o tipo de distribuição escolhida pelos participantes, igual ou equitativa, e o seu género $X^2(1, 75) = .12$, $p = .73$.

Tabela 2

Comparação entre grupos de distribuição distinta relativamente à Idade, resultados PPVT, habilidades sociais e problemas de comportamento

	Igualdade		Equidade		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Idade	9.54	0.30	9.43	0.50	1.182	47.75	.243
PPVT Score	91.28	13.40	89.79	14.74	.381	73	.704
SSRS habilidades sociais	1.56	0.26	1.62	0.37	-.571	64	.570
SSRS Problemas de Comportamento	0.55	0.36	0.37	0.43	1.588	71	.117

Discussão

1. Discussão dos resultados

O presente estudo pretendeu, primeiramente, investigar de que forma crianças do 4º ano de escolaridade distribuem vagas para um campo de férias entre crianças pertencentes a famílias com diferentes recursos, tendo os resultados revelado que a maioria seguiu uma lógica de equidade, apesar de algumas terem preferido a igualdade. Ademais, um outro objetivo foi o de perceber o tipo de justificação dada pelas crianças para a distribuição escolhida, sendo a disparidade entre recursos e oportunidades entre as crianças de diferentes contextos familiares a justificação mais recorrente. No terceiro objetivo, pretendeu-se perceber as características que se associam ao tipo de distribuição feita pelos participantes, sendo que apenas se obtiveram resultados estatisticamente significativos no que toca à competência académica.

No que concerne o primeiro objetivo, mais precisamente, a distribuição escolhida pelos participantes, esta dividiu-se entre distribuições equitativas e distribuições iguais, corroborando um estudo anterior de Guichard et al. (2021). Posto isto, a equidade revelou-se como a escolha principal das crianças desta faixa etária, quando expostas a uma situação onde é esperado que dividam recursos da forma que acharem mais justa.

Ainda que em menor número, alguns participantes optaram por uma distribuição igual das vagas pelos grupos, dividindo as dez vagas disponíveis pelos dois grupos de crianças, atribuindo, deste modo, cinco vagas a cada grupo. Este aspeto pode ser explicado pelo facto de alguns estudos apontarem para uma preferência pela igualdade nas distribuições das crianças com idades muito precoces e de, inclusive, algumas crianças preferirem desfazer-se dos recursos a dividi-los de forma desigual (Blake & McAuliffe, 2011).

No entanto, é de ressaltar que a maioria dos participantes distribuiu as vagas para o campo de férias do jardim zoológico de forma desigual pelos dois grupos de crianças, favorecendo o grupo de crianças pertencente a famílias com menos recursos financeiros. Isto vai ao encontro do que é defendido por vários estudos, sendo que Elenbass (2019b) afirma que crianças de 8 anos não só percebem as desigualdades entre crianças provenientes de diferentes contextos económicos, como utilizam essa informação na distribuição dos recursos. Rizzo e Killen (2016) defendem, também, que as crianças desta faixa etária priorizam a equidade nas suas distribuições e julgamentos, deixando de lado as alocações seguindo o princípio da igualdade. Assim sendo, o facto de os participantes terem conhecimento do menor acesso a oportunidades das crianças mais pobres (Mistry et al., 2015) pode ter por consequência o esforço pela correção das desigualdades (Elenbaas et al., 2016), atribuindo mais recursos às crianças provenientes de famílias com menos possibilidades e, por isso, mais desfavorecidas (Rizzo & Killen, 2016). Ou seja, no presente estudo, as crianças acabam por envergar mais vezes por uma distribuição equitativa, mesmo estando perante uma situação onde a igualdade na distribuição seria possível, tal como defendido num estudo por Kienbaum e Wilkening (2009).

Posto isto, pode-se concluir que as crianças se dividiram entre distribuições iguais e distribuições equitativas, apesar destas últimas terem sido escolhidas mais frequentemente. Assim sendo, há indícios que demonstram que crianças aos oito anos de idade são capazes de realizar alocações tendo por base o princípio da equidade, tal como defendido por vários estudos (e.g., Kienbaum & Wilkening, 2009; Rizzo & Killen, 2016) contestando, desta forma, autores clássicos, nomeadamente, Piaget, que defendiam uma preferência pela igualdade rigorosa em crianças nesta faixa etária (Guichard et. al., 2021).

Quanto ao segundo objetivo do presente estudo, referente às justificações das crianças para as alocações escolhidas, é importante analisar quais as justificações mais recorrentemente utilizadas pelas crianças, tendo em conta o tipo de distribuição. A importância de investigar o tipo de justificação das crianças prende-se com a possibilidade de compreender o processo de raciocínio destas quando em situações de distribuição de recursos (Guichard et. al., 2021). Nos dois grandes tipos de distribuição, igual e equitativa, as justificações das crianças revelaram ser muito diversas, mostrando ser possível que a mesma distribuição de recursos tenha por base diferentes justificações (Guichard et. al., 2021).

No caso das distribuições iguais, onde metade das vagas foram atribuídas a crianças de famílias pobres e a outra metade a crianças de famílias ricas, os participantes justificaram esta escolha, principalmente, como um esforço para que ninguém seja excluído. Outras justificações mencionadas pelas crianças foram, por um lado, o facto de quem não for escolhido este ano, ter essa oportunidade para o próximo, a vontade de todos irem ou, ainda, o facto de ser uma experiência nova para todos. Alguns participantes apresentaram raciocínios mais incomuns, como o facto de as crianças ricas poderem ajudar as crianças pobres e, por isso, a distribuição igual se mostrar a mais justa ou, ainda, mencionaram as disparidades de recursos entre os grupos como justificação para a distribuição igual. Este último exemplo pode demonstrar que as crianças, de facto, têm conhecimento acerca das desigualdades existentes entre o grupo de crianças proveniente de famílias ricas e o grupo de crianças proveniente de famílias pobres, porém, não existe um esforço de correção destas desigualdades. Este aspeto pode ter a sua explicação em um estudo de Elenbaas (2019a), onde foi concluído que dos 3 aos 8 anos as crianças utilizam preferencialmente as distribuições iguais quando a decisão lhes compete a elas, apesar de já se mostrarem contra as distribuições de terceiros quando estas não seguem o princípio da equidade e de mérito. Ou seja, é possível que estes casos sejam de crianças que já estão cientes das desigualdades que existem, sendo que, nessa situação, estudos comprovam que crianças conseguem adotar uma lógica de equidade a partir dos quatro anos (Li et al., 2014), todavia seguem a igualdade quando a decisão lhes cabe a elas. Sendo assim, coloca-se a hipótese destas crianças terem adquirido a noção do que é a equidade, contudo escolherem a lógica da igualdade nas suas distribuições.

No que diz respeito às distribuições desiguais, que seguiram uma lógica de equidade, a principal justificação proposta pelos participantes foi a disparidade nos recursos financeiros e nas oportunidades entre os dois grupos de crianças. Com efeito, um dos

pressupostos do modelo SRD defende que o conhecimento acerca de desigualdades no acesso às oportunidades pode incentivar a promoção de justiça (Elenbaas, 2019b) e a reflexão sobre se algo deve ser feito para corrigir as discrepâncias entre os dois grupos (Elenbaas et al., 2020). Elenbaas (2019b) defende mesmo que crianças que percebem estas diferenças no acesso a oportunidades devido a recursos financeiros, se opõem à atribuição de oportunidades ao grupo mais rico, em detrimento do grupo menos rico. Outras justificações utilizadas pelas crianças para fundamentar a sua distribuição foram: o facto de não ser preciso fazer um pagamento e, por isso, as crianças mais pobres deverem aproveitar; o campo ser uma oportunidade de diversão para os mais pobres; a importância do acesso à aprendizagem pelo grupo com menos recursos; a existência de discriminação e exclusão contra o grupo mais desfavorecido; a pobreza; o facto das crianças mais ricas poderem emprestar dinheiro às mais pobres; a oportunidade de ter uma nova experiência e a vontade de ir das crianças mais pobres. Assegurar o acesso à aprendizagem já se mostrou uma preocupação por parte de crianças mais velhas no estudo de Elenbaas (2019b), onde defendiam o direito à aprendizagem de qualidade. Sendo que, mesmo crianças mais novas julgaram a restrição à aprendizagem em contextos familiares como algo negativo (Helwig & Jasiobedzka, 2001). Contudo, pode-se colocar a hipótese de que este raciocínio das crianças sobre a importância do acesso a uma oportunidade de aprendizagem se deva, em parte, ao enunciado do investigador, que incluiu este aspeto da aprendizagem de coisas novas no jardim zoológico. Nas distribuições equitativas, algumas crianças deram, ainda, justificações incongruentes com o tipo de distribuição escolhido (e.g. não exclusão, oportunidade de aprendizagem para todos) ou, ainda, justificações das quais foi impossível extrair sentido. Contudo, de um modo geral, a equidade foi a lógica aplicada em maior número pelos participantes do estudo e, também, as suas justificações demonstraram frequentemente que existe uma vontade de dar mais aos que têm mais necessidades ou que estão, de alguma forma, em desvantagem, tal como defendido em alguns estudos anteriores (e.g. Elenbaas, 2019b; Kienbaum & Wilkening, 2009; Rizzo et. al., 2016). Estes aspetos vão ao encontro da literatura existente que defende que as crianças, aos oito anos de idade, preferem distribuir recursos tendo por base a necessidade, de forma a corrigir desigualdades, atribuindo mais ao grupo desfavorecido, mesmo quando é possível distribuir de forma igual (Kienbaum & Wilkening, 2009; Rizzo & Killen, 2016).

Relativamente ao terceiro objetivo do estudo, que passou por investigar a existência de diferenças a nível das competências sociais e académicas entre as crianças que escolheram a distribuição igual e as que optaram por uma distribuição equitativa, apenas foram

encontradas diferenças no que toca à competência académica. De facto, os resultados do presente estudo apontam para uma maior competência académica, segundo o relato dos professores, das crianças que optaram pela distribuição equitativa. Este resultado vem corroborar um estudo anterior (Vandiver, 2001), que apesar de não se basear na perspetiva dos professores, mas sim na perspetiva das próprias crianças ou dos pares, mostrou existir uma relação entre competências académicas e a justiça distributiva. Assim sendo, nesse estudo sobre a relação entre as competências sociais, académicas e a agressividade e os resultados numa escala de justiça distributiva, Vandiver (2001) defendeu que as crianças, que se consideram mais competentes na esfera social e académica, obtiveram, também, pontuações mais elevadas na medida de justiça distributiva. Por outro lado, as crianças vistas como menos competentes pelos seus pares obtiveram pontuações mais baixas na medida de justiça distributiva (Vandiver, 2001). No presente estudo, apenas se encontraram diferenças estatisticamente significativas no que toca à competência académica, sendo que, no que concerne os resultados sobre o vocabulário recetivo, as habilidades sociais e os problemas de comportamento, não foram encontradas diferenças entre os dois grupos de distribuições distintas. Ou seja, no caso das competências sociais e do comportamento, os resultados contradizem o que é defendido pelo estudo de Vandiver (2001), o que se pode dever ao facto de estarmos perante informantes distintos.

No que concerne a idade dos participantes, não foram apuradas diferenças significativas entre as crianças que optaram pela distribuição igual e as que escolheram a distribuição equitativa, o que pode dever-se ao facto destes participantes se encontrarem no 4º ano de escolaridade e terem idades muito próximas. De facto, as alocações e justificações das crianças desenvolvem-se ao longo dos anos, sendo que aos oito anos as crianças já evidenciam uma compreensão tanto da equidade como da igualdade (Rizzo & Killen, 2016). Ou seja, com uma amostra mais alargada, com crianças mais novas e mais velhas do que os participantes no presente estudo, poderiam ter sido encontradas diferenças significativas entre crianças de diferentes idades. Ademais, no que toca ao género dos participantes, não existem diferenças significativas, corroborando resultados anteriores (Sampaio et al., 2007). Este é um aspeto já defendido, anteriormente, por Damon (1980 como mencionado em Sampaio et al., 2007), que afirma não existir tendência para o aparecimento de diferenças de género nessas idades.

2. Limitações

O presente estudo conta com algumas limitações que devem ser abordadas e tidas em consideração no que concerne a interpretação dos resultados obtidos. Primeiramente, a subamostra utilizada é de pequena dimensão com apenas 75 crianças e, assim sendo, poderá não ser representativa da população que se pretendia estudar. Mais concretamente, estas 75 crianças compõem a subamostra, retirada dos 240 participantes que entraram no projeto mais amplo, sendo que se tratam de crianças do 4º ano, pertencentes a seis escolas básicas, todas localizadas no Distrito do Porto. Posto isto, os participantes podem não ser representativos das crianças do 4º ano das restantes regiões do país. Assim sendo, os resultados não podem ser generalizados às crianças do 4º ano de Portugal no seu todo e poderá ser apropriado alargar, num estudo futuro, a amostra, integrando crianças das várias regiões. Ademais, a subamostra é composta principalmente por crianças portuguesas, sendo apenas um pequeno número de outras nacionalidades. Futuros estudos podem explorar as influências da nacionalidade e da situação financeira dos participantes na distribuição de recursos, no contexto português, incluindo um maior número de participantes de nacionalidade estrangeira e crianças de variados contextos socioeconómicos.

Além disso, outro aspeto que pode ter comprometido a resposta das crianças foi a ordem das situações estímulo e das perguntas que lhes foram apresentadas. A situação estímulo referente às desigualdades foi exposta após uma primeira situação estímulo sobre a pobreza e as suas respetivas perguntas. Consequentemente, as respostas das crianças podem ter sido influenciadas. Uma sugestão é, no futuro, apresentar a situação estímulo sem que antes tivesse sido mencionado um outro estímulo. Ademais, a própria apresentação do enunciado sobre a desigualdade pode ter guiado algumas respostas dos participantes, uma vez que os investigadores davam, como exemplos do que se pode fazer no campo de férias, o divertirem-se com amigos e aprenderem sobre animais. Respostas estas que foram utilizadas pelas crianças quando justificaram a sua distribuição das vagas. Para além disso, as intervenções dos investigadores, apesar de terem o intuito de clarificar as respostas, podem ter tido efeito nas decisões e justificações das crianças.

Por último, pode ser interessante replicar o estudo de Elenbass (2019b) no contexto português, adicionando uma menção ao historial de admissão nos anos anteriores, de maneira a perceber se as crianças defendem a retificação. De igual forma, podem ser adicionados outro tipo de recursos, como brinquedos ou doces, de modo a perceber a

alocação escolhida quando se trata de bens que podem ser compreendidos como de menor necessidade.

3. Implicações

Tendo por base o facto do conhecimento acerca das desigualdades levar as crianças a adotarem uma escolha equitativa, escolhendo os colegas com menos recursos financeiros (Elenbass, 2019b), pode ser benéfico organizar a abordagem destes assuntos desde cedo na educação das crianças. De facto, investigações anteriores demonstraram que a subestimação das desigualdades sociais leva, em parte, a que estas se mantenham e que não exista uma tentativa de correção das disparidades existentes entre grupos (Arsenio, 2018). Por outro lado, quando as crianças têm conhecimento da existência de desigualdades que têm por base a discriminação, seja pelas suas próprias observações ou por declarações de outros, fazem o esforço de corrigi-las (Elenbaas et al., 2020). Assim sendo, tanto em casa como na escola, as crianças podem adquirir um maior conhecimento sobre as desigualdades, quando estes assuntos são abordados e discutidos com adultos que queiram partilhar as causas, por vezes estruturais, das desigualdades sociais (Elenbaas et al., 2020). O que, por sua vez, poderá ter por consequência uma maior compreensão sobre a justiça social, levando as crianças a adquirirem, também, a noção de equidade. Isto pode ser alcançado pela criação de um programa de intervenção com base no currículo sobre a justiça social, tal como já anteriormente realizado no âmbito da pobreza com resultados positivos no que toca à perceção das crianças quanto à maleabilidade da pobreza e a forma de combatê-la (Mistry et al., 2016). Ademais, este programa pode ser mais eficaz se tiver por base os conhecimentos e interesses dos próprios alunos (Mistry et al., 2016). Desta forma, pode ser adotado um método de aprendizagem centrada no aluno, que pode mostrar-se uma abordagem pedagógica eficaz para uma unidade curricular com o propósito de trabalhar a justiça social (Savery, 2006). Para isso, é importante que se desenvolva uma relação positiva entre o professor e os alunos, de modo a criar um ambiente de confiança, onde os alunos se sentem confortáveis em discutir os mais variados assuntos (Overby, 2011). Mais especificamente, a aprendizagem com base em projetos de investigação-ação realizados pelas crianças pode ser eficiente para trabalhar a justiça distributiva, uma vez que se trata de uma abordagem ativa e centrada no aluno, que se foca no pensamento crítico e na resolução de problemas (Savery, 2006). Assim, a partir de uma questão são procuradas soluções e, consequentemente, são

criados novos conhecimentos que, de seguida, são discutidos e é feita uma reflexão acerca destas novas descobertas e experiências (Savery, 2006). Este tipo de ensino leva a melhores competências de comunicação, a uma maior autoestima e ajuda, ainda, à unificação dos alunos na sociedade, que é diversa (Overby, 2011).

É, ainda, importante fomentar as relações das crianças com os pares de diferentes contextos socioeconómicos e que, conseqüentemente, passaram por diferentes experiências, de modo a que estes possam ganhar um maior conhecimento acerca das desigualdades sociais, uma vez que estas relações podem estimular o raciocínio sobre a justiça (Elenbaas et al., 2020).

Referências Bibliográficas

- Abreu-Lima, I. M., Leal, T. B., Cadima, J., & Gamelas, A. M. (2012). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 399-420. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0120-y>
- Arsenio, W. F. (2018). The wealth of nations: International judgments regarding actual and ideal resource distributions. *Current Directions in Psychological Science*, 27(5), 357-362. <https://doi.org/10.1177/0963721418762377>
- Blake, P. R., & McAuliffe, K. (2011). “I had so much it didn’t seem fair”: Eight-year-olds reject two forms of inequity. *Cognition*, 120(2), 215-224. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.04.006>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cadima, J., Barros, S., Ferreira, T., Serra-Lemos, M., Leal, T., & Verschueren, K. (2019). Bidirectional associations between vocabulary and self-regulation in preschool and their interplay with teacher–child closeness and autonomy support. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.004>
- De Souza, J. M., Caetano, L. M., & Dell` Agli, B. A. (2020). Contributions of social domain theory for the study of exclusion: A systematic literature review. *Trends in Psychology*, 28(3), 437-456. <https://doi.org/10.1007/s43076-020-00024-4>
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised: PPVT-R*.
- Elenbaas, L. (2019a). Against unfairness: Young children’s judgments about merit, equity, and equality. *Journal of Experimental Child Psychology*, 186, 73-82. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.05.009>
- Elenbaas, L. (2019b). Perceptions of economic inequality are related to children’s judgments about access to opportunities. *Developmental Psychology*, 55 (3), 471-481. <https://doi.org/10.1037/dev0000550>

- Elenbaas, L., Rizzo, M. T., Cooley, S., & Killen, M. (2016). Rectifying social inequalities in a resource allocation task. *Cognition*, *155*, 176–187. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.07.002>
- Elenbaas, L., Rizzo, M. T., & Killen, M. (2020). A developmental-science perspective on social inequality. *Current Directions in Psychological Science*, *29*(6), 610–616. <https://doi.org/10.1177/0963721420964147>
- Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system: Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service
- Guichard, S., Nata, G., & Cadima, J. (2021). Elementary school children’s perspectives on distributive justice in trade. *The Journal of Educational Research*, *114*(4), 418–430. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1962233>
- Hazelbaker, T., Griffin, K. M., Nenadal, L., & Mistry, R. S. (2018). Early elementary school children’s conceptions of neighborhood social stratification and fairness. *Translational Issues in Psychological Science*, *4*(2), 153–164. <https://doi.org/10.1037/tps0000153>
- Helwig, C. C., & Jasiobedzka, U. (2001). The relation between law and morality: Children's reasoning about socially beneficial and unjust laws. *Child Development*, *72*(5), 1382–1393. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00354>
- Kanngiesser, P., & Warneken, F. (2012). Young children consider merit when sharing resources with others. *PLoS ONE*, *7*(8), e43979. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0043979>
- Kienbaum, J., & Wilkening, F. (2009). Children’s and adolescents’ intuitive judgements about distributive justice: Integrating need, effort, and luck. *European Journal of Developmental Psychology*, *6*(4), 481–498. <https://doi.org/10.1080/17405620701497299>
- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRs. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *18*(3), 267–274. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000300005>

- Li, V., Spitzer, B., & Olson, K. R. (2014). Preschoolers reduce inequality while favoring individuals with more. *Child Development*, 85(3), 1123-1133. <https://doi.org/10.1111/cdev.12198>
- Mistry, R. S., Brown, C. S., White, E. S., Chow, K. A., & Gillen-O'Neel, C. (2015). Elementary school children's reasoning about social class: A mixed-methods study. *Child Development*, 86(5), 1653-1671. <https://doi.org/10.1111/cdev.12407>
- Mistry, R. S., Nenadal, L., Griffin, K. M., Zimmerman, F. J., Cochran, H. A., Thomas, C., & Wilson, C. (2016). Children's reasoning about poverty, economic mobility, and helping behavior: Results of a curriculum intervention in the early school years. *Journal of Social Issues*, 72(4), 760-788. <https://doi.org/10.1111/josi.12193>
- Overby, K. (2011). Student-Centered Learning. *ESSAI*, 9(32). <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/32>
- Rizzo, M. T., Elenbaas, L., Cooley, S., & Killen, M. (2016). Children's recognition of fairness and others' welfare in a resource allocation task: Age related changes. *Developmental Psychology*, 52(8), 1307–1317. <https://doi.org/10.1037/dev0000134>
- Rizzo, M. T., & Killen, M. (2016). Children's understanding of equity in the context of inequality. *The British Journal of Developmental Psychology*, 34(4), 569–581. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12150>
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. & Roazzi, A. (2007). Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 197-204. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000200004>
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Smetana, J. (2013). Moral development. *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*, Vol. 1, 832-864. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/97801999558450.013.0029>

Vandiver, I. (2001). Children's social competence, academic competence, and aggressiveness as related to ability to make judgments of fairness. *Psychological Reports*, 89(5), 111. <https://doi.org/10.2466/pr0.2001.89.1.111>

Anexos

1. Tabela das categorias e as suas definições

Categorias	Subcategorias	Definição
Ninguém é excluído		Mencionam ser uma divisão mais justa, onde ninguém fica de fora.
Nova experiência		Fazem referência ao facto de ser uma nova experiência para as crianças.
Compensação no ano seguinte ou com outra oportunidade		Sugerem que, quem não for este ano, tenha a oportunidade de ir no próximo ano ou tenha outro tipo de oportunidade.
Pobreza		Mencionam a pobreza, por si só, como um motivo para a oportunidade ser atribuída aos mais pobres.
Disparidades nos recursos financeiros e nas oportunidades		Mencionam a importância de atribuir esta oportunidade ao grupo de crianças com menos dinheiro e, por isso, menos oportunidades ou mencionam o facto de existir uma discrepância de oportunidades entre crianças de diferentes contextos económicos.
Acesso à aprendizagem	Acesso à aprendizagem pelas crianças mais pobres	Fazem referência à importância de as crianças mais pobres terem acesso a oportunidades de aprendizagem e/ou o facto de terem menos acesso a oportunidades de aprendizagem.
	Acesso à aprendizagem por todos	Mencionam ser uma oportunidade de aprendizagem para ambos os grupos.
Necessidade de obter a vaga de forma gratuita		Sugerem que, pelo facto de ser algo gratuito, o grupo de crianças mais pobres deveria ser escolhido ou que não poderia pagar de outra forma.
Diversão		Defendem, exclusivamente, que os mais pobres precisam desta oportunidade para se divertirem e/ou que os mais ricos têm mais oportunidades de diversão.
Alvos de discriminação		Mencionam o facto de as crianças mais pobres serem alvo de discriminação e/ou de exclusão.
Ajudar os mais pobres		Sugerem que as crianças provenientes de famílias ricas podem dar uma ajuda monetária e/ou social às mais pobres ou ceder-lhes a oportunidade.

Vontade de ir		Mencionam o facto de as crianças terem vontade de ir enquanto justificação para as seleccionar.
Sem sentido		Trata-se de justificações sem sentido, da qual não se consegue extrair significado nas categorias acima.