



Adolfo Pizzinato
Jorge Castellá Sarriera

Identidade Étnico-Nacional e Competência Social em Escolas de Porto Alegre

Ethnic and National Identity and Social Competence
on schools of Porto Alegre (Brazil)

Resumo

Este estudo pretendeu identificar no que diferem crianças imigrantes de seus pares não imigrantes no que diz respeito à competência social e à identificação étnico-nacional. Para tanto a amostra foi composta por alunos e alunas de escolas públicas e privadas de Porto Alegre (32 imigrantes e seus colegas de classe, perfazendo um total de 575 alunos e alunas participantes). Foi adaptado para a pesquisa o **Revised Class Play** com fins de avaliação da competência social, além de desenvolvido um instrumento de avaliação da auto-atribuição de identidade étnico-nacional. Os dados obtidos na investigação revelam a existência de diferentes perfis entre os grupos, com uma percepção dos alunos imigrantes como mais isolados e menos agressivos e sociáveis que seus colegas. Também revela-se uma importante tendência de hibridização identitária entre ambos os grupos, indicando um processo adaptativo por parte dos imigran-

Adolfo Pizzinato: Psicólogo, Mestre em Psicologia Social e da Personalidade, Doutorando em Psicologia de l'Educació pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Membro do Grupo de Pesquisa Desenvolupament Humà, Intervenció Social i Interculturalitat da mesma Universidade. Bolsista CAPES.

Jorge Castellá Sarriera: Psicólogo, Doutor em Psicologia Social pela Universidad Autónoma de Madrid (Espanha). Pesquisador do CNPq, Professor do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Coordenador do Grupo de Pesquisa em Psicologia Comunitária da PUCRS.

Endereço para correspondência: E-mail: adolfo.pizzinato@campus.uab.es

Aletheia	Canoas	n.19	jan./jun. 2004	p. 7-20
----------	--------	------	----------------	---------

tes e uma manutenção das raízes étnico-migratórias do estado do Rio Grande do Sul por parte dos demais participantes.

Palavras-Chave: Imigração, competência social, identidade étnica.

Abstract

This study aims at identifying how immigrant children differ from their non-immigrant peers concerning social competence and ethnical and national identity. The sample was composed by students from public and private schools of Porto Alegre (Brazil) (32 immigrant children and their classmates, in a total of 575 students, male and female). We adapted to this research the **Revised Class Play** with the objective to evaluate the social competence; besides, an instrument to evaluate self attribution of ethnic and national identity was created. The data obtained at this investigation revealed the existence of different profiles between the groups, with the perception of immigrant children as being more isolated and less aggressive and sociable than their classmates. The investigation also revealed an important tendency of identity's hybridization within both groups, indicating an adaptive process by the immigrants and maintenance of the ethnical migratorial roots of the state of Rio Grande do Sul through the other participants.

Key words: Immigration, social competence, ethnical identity.

As migrações humanas são um fenômeno constante ao longo da história e não existe um povo ou nação que não seja herdeiro ou resultante de uma grande migração. Desde 1750, mais de 350 milhões de pessoas abandonaram seus países de origem para instalar-se em outro destino (a metade destes, europeus) e durante o século XIX esta cifra chegou a representar quase 100 milhões, dos quais mais de 50% se vincularam a uma migração transoceânica com destino à América (EUA, Canadá, Argentina, Brasil, Cuba e Uruguai) (García, Martínez & Santolaya, 2002).

Em 1989, a ONU estimava em 50 milhões o número de pessoas (emigrantes, asilados, refugiados, etc) que viviam fora de suas fronteiras. As contínuas guerras, a pobreza, a perseguição política e os desastres ecológicos fizeram que em 1992 essa cifra fosse duplicada. Nesse sentido, a questão da imigração internacional está se convertendo em um dos desafios mais importantes para os sistemas políticos, econômicos e sociais do mundo (García, Martínez & Santolaya, 2002).

Nesta perspectiva, a preocupação com uma maior integração sócio-cultural dos grupos minoritários, é um fator decisivo em termos de planejamento de políticas públi-

cas que prezem a qualidade de vida e a igualdade entre as pessoas. Os principais objetivos envolvidos no desenvolvimento de programas sociais junto a grupos migrantes, são os que buscam evitar ou minimizar o intenso processo de exclusão social ao qual estes grupos estão envolvidos. As origens possíveis da exclusão, do rechaço ao outro, estão vinculados à própria cidadania. Uma sociedade que funda o pertencimento dos demais grupos sobre as bases de abertura, diálogo e respeito, não se converte em uma sociedade excludente e segregacionista. Ao contrário, a exclusão é o resultado inevitável de uma sociedade que concebe e pratica a cidadania centrando-a exclusivamente na unidade de seu grupo humano e, por conseguinte, na irredutível divergência das culturas, dos países e das civilizações (Petrella, 1997; Sarriera, 2000).

A eleição dos temas considerados por esta investigação, atende a questões importantes para a Psicologia Comunitária, especialmente dentro de um enfoque preventivo, conforme sugerem Fernández-Ríos (1994), Sarriera (1998) e Gregório Gil, Díaz-Gómez, e Rivas Nina (1994).

Assim, o primeiro deles, a competência social, nesta pesquisa é entendida como as formas de manifestações ou ações soci-

ais, por parte do grupo em relação a um membro e/ou de um membro em relação ao grupo. Estas formas podem representar, desajuste ou ajuste deste(s) em relação ao contexto social escolar, num determinado momento. Estes desajustes envolvem situações que representem algum risco de isolamento ou agressividade para o indivíduo em questão e/ou para outras pessoas com as quais se relacione. Os fatores de ajuste dizem respeito à sociabilidade - liderança de um membro em relação a um grupo de pertencimento e/ou do grupo em relação a um indivíduo (Pizzinato & Sarriera, 2003).

Embora tenha sua relevância já afirmada nos estudos sobre a infância, a definição de competência social ainda é vaga. Termos como competência social, comportamentos pró-sociais, habilidades sociais, resultados sociais, condutas socialmente adaptadas ou adequadas, competência cognitiva, e competência sócio-cognitiva muitas vezes são usados como sinônimos ou temas afins, sem maior distinção efetiva (Jiménez Hernández, 1995; Guralnick, 1999).

Estes termos são mais úteis se utilizados separadamente, como por exemplo, para distinguir entre comportamentos sociais específicos (habilidades sociais) e o impacto destas condutas nos agentes sociais (competência social). Além disso, as origens destes conceitos são diferentes. A origem das habilidades sociais enquanto construto teórico advém dos modelos e intervenções comportamentais (operantes) e a competência social é um construto que nasce da psicologia e da psiquiatria comunitárias (Jiménez Hernández, 1995; DuBois & Felner, 2000, Pizzinato & Sarriera, 2003).

A competência social infantil pode ser conceitualizada como a habilidade das crianças para, eficaz e apropriadamente, selecionar e levar a cabo uma meta e realizar seus objetivos interpessoais. No contexto das interações entre pares, estas metas interpessoais usualmente tomam a forma de tarefas sociais importantes como a inserção ativa em grupos de pares, resolvendo conflitos ou sustentando atividades. Esta concepção está

inserida entre as tarefas e as estratégias sociais elaboradas pelas próprias crianças em sua interação durante o desenvolvimento de atividades entre pares. Estratégias sociais associadas com a competência entre pares podem ser avaliadas em termos de entrada no grupo, resolução de conflito e manutenção das atividades (Guralnick, 1999; Pizzinato & Sarriera, 2003).

A interação social com outras pessoas, principalmente em processos interativos nos quais existe suporte ou ajuda específicos de uma das partes (a mais especializada na dada situação), constituem elementos decisivos no desenvolvimento das habilidades humanas (Coll, Palacios & Marchesi, 1996; Mestres & Goñi, 1999).

Já a definição de identidade étnico-nacional, é ainda mais complexa, sobretudo se considerarmos a falta de tradição de nossa psicologia em abordar os temas ditos “culturais” à partir de um referencial próprio. Existem muitas confusões no meio acadêmico sobre esse construto. Essa identidade, como qualquer identidade coletiva, é construída e transformada na interação de grupos sociais através de processos de exclusão e inclusão que estabelecem limites entre tais grupos. Estes limites vêm a definir aqueles que integram ou não determinados coletivos (Poutignat & Streiff-Fennart, 1995).

As etnicidades trazidas e construídas por imigrantes, por exemplo, são situacionais, e não identidades primordiais imutáveis. Em diversos momentos, os imigrantes e seus descendentes podem abraçar tanto sua identidade de referência histórica, quanto à identidade do país de acolhida (Lesser, 2001).

A etnicidade, por sua vez, é uma forma de organização social baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função de sua origem suposta, que se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores (Barth, 1969/1997). Esta definição mínima é suficiente para circunscrever o campo de pesquisa designado pelo conceito de etnicidade: aquele do estudo

dos processos variáveis e nunca terminados pelos quais os atores identificam-se e são identificados pelos outros na base da dicotomização *Nós/Elas*, estabelecidas a partir de traços culturais que se supõe derivados de uma *origem comum* e realçados nas interações sociais (Barth, 1969/1997, Pizzinato, 2003).

Um dos mais importantes postulados das teorias da etnicidade é que a identidade étnica nunca se define de maneira puramente endógena, pela transmissão da essência e das qualidades étnicas por meio do *membership*, mas que ela é sempre e inevitavelmente um produto de atos significativos em relação a outros grupos (Barth, 1969/1997; Streiff-Fenart & Poutignat, 1995/1997; Seyferth, 1997). Ela se constrói na relação entre a categorização pelos não-membros e a identificação com um grupo étnico particular. A pertença a um grupo étnico é questão de definição social, de interação entre a autodefinição dos membros e a definição dos outros grupos. É esta relação dialética entre as definições exógena e endógena de pertença étnica que transforma a etnicidade em um processo dinâmico sempre sujeito à redefinição e à recomposição (Barth, 1969/1997; Streiff-Fenart & Poutignat, 1995/1997; Seyferth, 1997, Pizzinato, 2003).

Os critérios ou parâmetros que se utilizam para determinar o pertencimento de alguém a um dado grupo são muito heterogêneos, freqüentemente ambíguos e maleáveis, e diferem no tempo e no espaço em que são colocados em funcionamento. Em geral, referem-se a ter nascido ou casado dentro de determinados grupos ou territórios, compartilhar determinados idiomas, religiões e outras “heranças culturais” de conhecimento, apresentar caracteres fenotípicos semelhantes e outras características de conteúdo destas noções, de caráter predominantemente político (Meyer, 1998).

A identidade étnica é uma construção cultural que se realiza em um período histórico, onde grupos étnicos em situações reais se recriam constantemente, e a etnicidade é sempre reinventada para fazer fren-

te à realidade que muda (Constantino, 2000, Pizzinato, 2003).

O simples fato que diferenças étnicas existem dentro de uma mesma cultura, por exemplo, não identifica os elementos da amplitude do sistema de crenças culturais que direcionam as conseqüências desenvolvimentais específicas, não apenas seu conhecimento das interações, mas a natureza multidimensional de diferentes níveis neste sistema (McLaren, 1995/2000).

Assim, uma sociedade plural que faz referência a grupos étnicos que não se assimilam entre si encara que possam estar interdependentes em termos econômicos (Barth, 1969/1996). O pluralismo é entendido como um conceito político que faz referência à crença da igualdade de poder entre os principais grupos étnicos em situações coloniais, mas também na construção de sistemas políticos democráticos (Pizzinato, 2003).

Método

Descrição da Amostra

A amostra foi composta por 575 crianças e adolescentes imigrantes e seus colegas imigrantes (32) de aula em salas convencionais de escolas públicas e privadas de Porto Alegre, entre a 2ª e a 8ª séries do ensino fundamental. A escolha das escolas a participarem da pesquisa, atendeu a um sorteio de um terço das 476 escolas de ensino fundamental de Porto Alegre. Destas escolas sorteadas, participaram apenas aquelas em que havia alunos imigrantes e que se dispusessem a participar da investigação (total de 17 escolas diferentes).

A amostra dos alunos não-imigrantes (543) era composta de 51 % de meninos e 49% de meninas, de acordo com a distribuição normal nas salas de aula e, a disposição das famílias em participarem da investigação. A maioria das famílias dos participantes tinha entre 3 e 5 integrantes (73,8%) e de orientação católica (51,4%). A maioria dos alunos estudou em menos de

3 escolas (89%), embora estude há menos de 2 anos (41,6%) na escola atual. Apenas 10,4% dos alunos são ajudados nas tarefas escolares pela família, em idioma que não o português. Entre os alunos, 25,3% já havia sido reprovado e, deste total, 27,7% foram reprovados pelo menos uma vez na 1ª série do ensino fundamental. Cerca de 73% dos alunos estudavam em escolas públicas e 27% em escolas privadas.

Entre o grupo de crianças imigrantes (32), figuram 59,4% de meninos e 40,6% de meninas, com famílias com número de componentes entre 4 e 5 (72%) e de orientação religiosa predominantemente católica (44%). Os países de origem mais frequentes na amostra foram o Peru e o Uruguai (18,8% cada); Angola e Alemanha (9,4% cada); Colômbia, Chile, EUA e Bolívia (6,3% cada) e Japão, Líbano, Itália, Argentina, Rússia e Israel (3,1% cada). A maioria do grupo vivia há menos de 4 anos no Brasil (64,5%), havia estudado em menos de 2 escolas diferentes (50,1%) e estudava há menos de 2 anos na escola atual (68,8%). Dentro deste grupo, 53,1% havia estudado menos de 2 anos em seu país de origem, e a mesma proporção de alunos possuía pais que não utilizavam português na comunicação referente às tarefas escolares. Apenas 15,6% destes alunos já havia sido reprovado sendo a terceira série do ensino fundamental, a que obteve maiores escores de reprovação (40%). A maior parte deles (65,6%) estudava em escolas públicas.

Instrumentos

Para a avaliação da competência social entre pares, foi utilizado o *Revised Class Play* (RCP) (Masten, Morison & Pellegrini, 1985). Este instrumento caracteriza-se pela aplicação de forma sociométrica, com o objetivo de uma avaliação de competência dos aspectos que são considerados pela cultura de cada grupo específico. Desta forma, cada sujeito atribui sua opinião aos demais colegas e estes procedem de mesma forma em relação a ele. Para verificar a fidedignidade do instrumento, foi testado seu Coeficiente de Consistência Interna

(*Alpha* de Crombach). Alcançou-se um resultado *alpha* 0,88 na versão adaptada, considerado um resultado satisfatório, posto que a escala obteve *alpha* de 0,93 em sua formulação original (Masten, Morison & Pellegrini, 1985).

As 32 perguntas são de caráter nominal, onde cada aluno preenche no espaço indicado o nome do colega que mais caracteriza-se com a questão proposta (como por exemplo: *Quem é um(a) bom(a) líder? Ou Quem é normalmente triste?*). Após categorização (de acordo com sexo e origem), é realizada a análise descritiva de tais resultados.

Procedimentos de coleta dos dados

O instrumento foi aplicado coletivamente em 32 turmas de ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Porto Alegre, que tinham entre seus integrantes, alunos (as) imigrantes. A aplicação foi levada a cabo pelo primeiro autor e uma auxiliar de pesquisa, em sessões que variaram entre 30 e 60 minutos. Nas instruções, explicava-se que a investigação objetivava conhecer melhor as relações entre os grupos de alunos e alunas, sobretudo em contextos como os apresentados em Porto Alegre, onde figuravam pessoas advindas de outros países, estados e municípios, ou descendentes diretas de pessoas que passaram por tais mudanças.

A Identidade Étnico-Nacional foi avaliada de forma qualitativa, através de um instrumento de caráter nominal, após minucioso *rapport* e apresentação de uma folha contendo dezenas de possibilidades, dentre as quais os participantes selecionavam aquelas com que mais se identificavam. Além das opções oferecidas, havia espaço para a eleição de outras possibilidades não previstas.

Foram realizados, inicialmente, contatos diretos com 17 escolas de Porto Alegre, públicas e privadas, que oferecem ensino fundamental com, pelo menos, uma criança com experiência de imigração em, pelo menos, uma turma, a fim de obter-se autorização para a realização da pesquisa entre

seus alunos. Antes da aplicação dos instrumentos, foi feita uma visita preliminar à escola, onde foram entregues os termos de consentimento informado a serem assinados pelos pais ou responsáveis de todos os alunos e alunas das turmas. A aplicação dos instrumentos realizou-se apenas com o retorno do consentimento informado. As crianças não autorizadas por seus pais a participarem da pesquisa (em torno de 3,5%), realizaram neste período alguma outra atividade, previamente combinada com seus (suas) professores (as).

Uma vez obtida a autorização e feita a visita preliminar, combinou-se um horário para entrar nas turmas de ensino fundamental, na qual se realizou a aplicação grupal do instrumento de pesquisa junto aos alunos, durante uma hora. Os alunos tiveram liberdade de optar por responder ou não à pesquisa. Foi elaborado um termo de consentimento informado, a ser assinado pelas próprias crianças e por seus pais, antes da aplicação do instrumento.

Procedimentos de análise dos Dados

Tratando-se de uma amostra intercultural, buscou-se identificar, através de uma análise discriminante, que aspectos presentes na escala diferenciavam imigrantes de não imigrantes, no que tange a competência social infantil no âmbito escolar. De mesma forma a descrição dos aspectos de identidade étnica auto-atribuída também foram submetidos a uma análise descritiva antes de serem submetidos à análise categorial.

Resultados

A Identidade Étnico-Nacional

Este construto foi avaliado principalmente à partir da questão: *Aqui em Porto Alegre convivem pessoas de diferentes origens, com pais, avós e bisavós originários de outros países ou estados. Portanto, em todo o Brasil, existem várias formas de uma pessoa se identificar: como brasileiros, italianos, alemães, uruguaios, etc... marque no quadro abaixo, a qual ou a quais destes grupos você acha que pertence mais.* Após a questão, apresentava-se uma série de opções que caracterizam os principais grupos étnicos do estado, além de possibilitar a inserção de tantas outras formas de identificação quanto achassem necessárias. As respostas foram categorizadas segundo seus conteúdos afins, conforme o modelo de análise categorial proposto por Clemente-Díaz (1992).

As categorias foram definidas *a posteriori*, chegando a 7 categorias de conteúdo, assim distribuídas: (1) brasileira, (2) híbridas nacional-regionais (ex: brasileiro e gaúcho, brasileiro e paulista), (3) híbridas nacional-estrangeiras (ex. brasileiro e italiano, brasileira e alemã, etc.), (4) híbridas estrangeiras (ex. argentino e italiano, peruano e espanhol, etc.), (5) híbridas regional-estrangeiras (ex. gaúcho e argentino, gaúcha e uruguaia, etc.), (6) estrangeiras (ex. alemão, italiana, polonesa, etc.) e de forma mais complexa, (7) híbridas regionais, nacional e estrangeiras (ex. gaúcho, brasileiro e italiano, gaúcho, brasileiro e argentino, etc.).

Tais categorias, conforme ilustra a tabela 1, encontram-se distribuídas de formas bastante diferentes entre os grupos.

Tabela 1: Distribuição por tipo de identidade étnica auto-referida entre os grupos de imigrantes e não imigrantes. Freqüências e porcentagens.

	Não Imigrantes		Imigrantes	
	Freqüência	Porcentagem	Freqüência	Porcentagem
1. Brasileira	58	10,68	1	3,1
2 Híbridas brasileira – regionais	20	3,7	0	0
3 Híbridas brasileira – estrangeiras	148	27,3	3	9,4
4 Híbridas estrangeiras	47	8,7	7	21,9
5 Híbridas regionais-estrangeiras	61	11,2	1	3,1
6 Estrangeiras	115	21,17	12	37,5
7 Híbridas regionais, nacional e estrangeiras	94	17,3	8	25,0
Total	543	100	32	100

Cerca de $\frac{1}{4}$ dos participantes imigrantes, definiu sua identidade como na categoria 7, ou seja, mesclando a identidade regional de “gaúcho”, com a nacional brasileira e com a de seu país de origem, além de muitas vezes acrescentar origens étnicas de países que colonizaram seu país de origem (como por exemplo, nomear-se gaúcho, brasileiro, uruguaio e espanhol). Essa aproximação identitária para com o Brasil e o Rio Grande do Sul, não se definiu nem pelo tempo de vida no Brasil, nem pelo país de origem da criança. Esse percentual obtido entre os imigrantes (25%) é significativamente maior do que o obtido entre os participantes não imigrantes (17,3%).

A idéia de um Brasil “uno”, homogêneo, sem diferenças, conforme postulavam os cientistas sociais da década de 1930 (Lesser, 2001), está cada vez mais distante. As diferenças existem, apresentam-se e propõem uma discussão sobre uma nova identidade brasileira (brasilidade). As formas de identidade étnica auto-atribuída pelas crianças expressam parte do fenômeno da diferenciação entre os grupos de imigrantes. Observa-se na distribuição dos grupos uma tendência maior por parte dos imigrantes em atribuírem-se identidades étnicas referendadas na sua nacionalidade de origem, posto que apenas um (a) participante imigrante nomeou-se com a identidade brasileira. Este resultado também expressa apenas 10,68% entre as respostas do grupo de não-imigrantes.

Os participantes não imigrantes tendem a atribuírem-se predominantemente identidades “hifenizadas”, ou seja, que mesclam origens étnicas de diferentes países excluindo o Brasil (em 21,17% dos casos), ou incluindo a identidade brasileira com as distintas origens étnicas internacionais (em 27,3% dos casos).

Para uma melhor compreensão de tais dados, encontra-se nos estudos sobre a etnicidade ea formação da identidade étnico-nacional, elementos que podem ampliar o escopo da discussão. De acordo com

Lesser (2001), a etnicidade vem-se tornando um tema mais popular no Brasil de hoje. Embora expressões tão óbvias ainda sejam novidade, a etnicidade foi de fundamental importância para a negociação da identidade nacional brasileira nos últimos 150 anos (Lesser, 2001).

Essas identidades eram múltiplas e muitas vezes contraditórias, e os símbolos disponíveis para serem usados e re-trabalhados estavam em constante fluxo. O processo de construção dessas identidades não foi um processo fácil ou suave, e as tentativas de legislar ou impor a *brasilidade* nunca tiveram êxito. Ainda hoje, no terceiro milênio, o Brasil permanece um país onde a etnicidade hifenizada é predominante, embora não reconhecida (Lesser, 2001).

A análise dessas posições díspares sugere que as “teorias de mestiçagem” (como a de Gilberto Freyre {1933}, por exemplo), que muitos estudiosos viram como significando o surgimento de uma “raça” brasileira nova e uniforme, a partir da mistura de povos, foi muitas vezes entendida como uma união (e não uma mistura de fato) de diferentes identidades, como a criação de uma multiplicidade de brasileiros hifenizados, e não de um grupo único e uniforme (Lesser, 2001).

Competência Social

A fim de considerar a influência e a capacidade de predição das variáveis presentes nesse estudo, utiliza-se aqui a análise discriminante, que aproveita a informação conjunta de todas as variáveis de forma simultânea, diferenciando assim os grupos estudados, no que diz respeito à competência social. A análise discriminante utiliza a variável de agrupamento, neste caso, a origem do participante, e busca a combinação linear das variáveis independentes (preditoras) que maximiza a distância (diferença) entre os grupos.

Dentre as variáveis que mais diferenciavam os dois grupos de participantes, encontram-se variáveis relativas aos principais

eixos desenvolvidos pela escala de competência social: sociabilidade, isolamento e agressividade. A diferenciação entre os grupos quanto a competência social apresenta características relativas à multidimensionalidade do construto.

Das 32 variáveis apresentadas pela escala, foram selecionadas pela análise as 14 mais influentes. Estas 14 variáveis são divididas em: duas dentro do eixo da agressividade/disruptividade; três dentro do eixo do isolamento/depressão e nove dentro do eixo sociabilidade/liderança. Tais diferenças entre os três eixos da escala proposta caracterizam algo já apontado na análise descritiva dos dados, que apresentava um maior desequilíbrio nas avaliações que envolviam este eixo em relação aos dois grupos participantes.

As questões do eixo referente à agressividade/disruptividade que mais pesaram na discriminância foram a que busca identificar o (a) colega que “explode” facilmente (-0,452) e o (a) que perde a paciência com facilidade (0,193). Estas foram às questões que, na análise descritiva, os participantes imigrantes indicaram como mais características de si dentro de tal eixo. Embora os alunos não imigrantes foram os mais apontados neste eixo, tanto por eles (as) mesmos (as), quanto por seus pares imigrantes e pelo corpo docente, nestas duas questões reside a diferença entre os grupos: a citação (mesmo que auto-referida e não consensual) dos (as) participantes imigrantes.

Tabela 2. Matriz estrutural das principais variáveis utilizadas na análise discriminante

Variável	Função
Quem é um bom líder	0,452
Quem gosta mais de estar com os outros do que sozinho	-0,452
Quem explode facilmente	-0,452
Quem ajuda os outros colegas quando necessitam	0,395
Quem deixa os grupos	0,369
Quem faz novos amigos facilmente	0,295
Quem faz os demais colegas rirem	0,280
Quem perde a paciência facilmente	0,193
Quem é normalmente feliz	0,187
Quem é normalmente triste	0,137
Quem fica mais sozinho do que com os outros	0,118
Quem costuma ter boas idéias de coisas para fazer	0,104
Quem é o colega em que se pode confiar	0,076
Que colega não desobedece à professora	0,071

Já se comentou aqui das diferenças culturais que possam ter originado essa forma distinta de perceberem-se ambos os grupos. Entretanto, o ponto principal a ser discutido aqui, é a forma de autodefinição dos participantes imigrantes. Estes sujeitos definem-se de forma menos estereotipada que seus pares não-imigrantes. A auto-atribuição de características de agressividade e, portanto “negativas”, denota certa maturidade de auto-conceito, assim como ilustra uma maneira di-

ferente de agir com tais sentimentos, ainda que seus colegas imigrantes não compartilhem desta mesma opinião. Essa maneira de agir das crianças imigrantes aparece em manifestações culturalmente não percebidas como hostis por parte dos não imigrantes, ou também poder ser reprimida por uma série de dificuldades psicossociais de adaptação, conforme ilustram Hagendoorn, Drogendijk, Tumanov e Hraba (1998).

No eixo de questões envolvendo a dimensão isolamento/depressão, as variáveis selecionadas foram as que buscavam conhecer os (as) participantes que normalmente deixavam o grupo de atividades (0,369), eram tristes (0,137) e ficavam mais tempo sozinho do que acompanhado pelos pares (0,118). As questões deste eixo foram as que os participantes não imigrantes mais identificaram como características de seus (suas) colegas imigrantes. Entretanto, assim como nas perguntas sobre a dimensão de agressividade, estas foram as com que os (as) participantes imigrantes também se identificaram de forma significativa.

A diferença entre os grupos reside aqui, justamente, no consenso, já que as demais questões deste eixo apresentam padrões bastante distintos de avaliação entre os dois grupos, onde os (as) não-imigrantes percebem seus colegas imigrantes como típicos, mas estes não se atribuem tais características. O fato de deixar frequentemente os grupos e, estar mais sozinho do que em companhia dos pares, podem identificar um padrão de maior isolamento e dificuldade de integração grupal dos (as) participantes imigrantes. Dentro da perspectiva ecológica, tal fenômeno é entendido como de dupla via, onde a caracterização deste padrão de relação não é responsabilidade exclusiva de integrantes deste ou daquele grupo, tampouco responsabilidade exclusiva da escola em que estão inseridos. Este é um processo em que todos os segmentos envolvidos, querendo ou não, possuem sua responsabilidade enquanto sujeitos ativos de tal cenário social (Pizzinato & Sarriera, 2003).

Evidentemente, as cobranças se dão em níveis diferentes de exigência e pode-se pensar na necessidade de criarem-se diversas alternativas que contornem tais situações. A caracterização de “tristeza” como uma característica consensual atribuída às crianças imigrantes leva a consi-

derar QUE o processo migratório pode ser um predisponente de sintomatologia depressiva (Hidalgo & Abarca, 1994). Tal suspeita deve ser investigada com maior profundidade, posto que a depressão infantil pode ocupar papel decisivo no processo de desenvolvimento social (Hidalgo & Abarca, 1994).

Dentre as questões que figuravam dentro do espectro de sociabilidade/liderança, foram selecionadas nove, como as mais influentes no processo de discriminação entre os grupos. As nove variáveis selecionadas diziam respeito à posição de liderança dentro dos grupos (0,452); da convivência preferencial na presença de pares (-0,452); da identificação do (a) colega que normalmente ajuda os demais (0,390); quem faz novos amigos facilmente (0,295); quem é normalmente feliz (0,187); quem costuma ter boas idéias de coisas para fazer com os demais (0,104); quem é o colega em que se pode confiar (0,076) e, finalmente quem é o (a) colega que não desobedece ao professor (a) (0,071).

Nestas variáveis selecionadas pela análise discriminante, há uma percepção de desempenho e autoconceito bastante diferentes em relação ao grupo de imigrantes. Nestas questões, a despeito do que consideravam seus pares não imigrantes, os participantes com origens em outros países consideravam-se bem melhor colocados, ou seja, mesmo que os não imigrantes não os vissem como competentes, eles auto-avaliavam-se como possuidores de tais características. O poder de diferenciação das atribuições de papéis entre ambos os grupos está no fato de que os participantes imigrantes acreditam figurar mais como expoentes de competência que consideram seus pares (Pizzinato & Sarriera, 2003).

Discussão

A forma como a competência social é

trabalhada nesse estudo indica uma noção interativa entre diferentes dimensões sistêmicas onde a pessoa vive. Assim, entende-se que a percepção de competência social advém da relação entre os pares de classe e do autoconceito dos participantes acerca de sua competência social.

Os (as) participantes imigrantes não acreditam ser menos competentes (em nível de socialização) do que consideram seus (suas) colegas. Aqui, a discriminação reside na própria diferença entre as percepções de ambos os grupos em relação ao desempenho social dos participantes imigrantes. Os resultados referentes à avaliação de competência social entre pares (conforme a proposta do instrumento utilizado) indicaram haver uma tendência dos alunos não imigrantes em avaliarem seus colegas imigrantes dentro de um espectro de isolamento, enquanto que as crianças imigrantes tendem a categorizar socialmente seus colegas brasileiros de forma semelhante à como avaliam a si mesmos, levando em consideração, basicamente a variável sexo (onde há uma melhor avaliação social de colegas de mesmo sexo).

No que diz respeito à identidade étnica auto-atribuída pelos alunos de ambos os sexos apresenta-se uma tendência à hibridização étnica da identidade. Tanto o grupo de imigrantes, quanto o grupo de alunos brasileiros identificam-se com grupos étnicos de diversas naturezas, simultaneamente. Assim figuram identidades regionais (como gaúchos, ou catarinenses) e nacionais (brasileiros, alemães, uruguaios, entre outros) mescladas na maior parte dos integrantes de ambos os grupos, o que evidencia uma certa tendência à naturalização das diferenças entre os grupos, embora urge a necessidade de melhores programas de integração de alunos de bagagens étnicas minoritárias, dadas às dificuldades de integração apresentadas por muitos, de acordo com a avaliação de colegas e professores.

Conforme aponta Santos (1995/

2001), a intensificação da interdependência transnacional e das interações globais faz com que as relações sociais pareçam hoje cada vez mais desterritorializadas, ultrapassando as fronteiras dos costumes, do nacionalismo, do idioma, da ideologia e de todos os demais “marcadores” de fronteira antropológica validos desde o século XIX, até bem recentemente. Contudo, aí emerge outra das características da pós-modernidade: a ambivalência, a dualidade, a contradição.

Ao mesmo tempo, se assiste ao surgimento de novas identidades regionais e locais alicerçadas numa revitalização do direito às “raízes” (em contraponto ao direito à escolha). Essa referenciação tão local, que poderia outrora ser categorizada como pré-moderna, e hoje é renomeada pós-moderna, apresenta-se mais intensa entre pessoas e grupos “translocalizados”, conforme definição de Santos (1995/2001). Essas pessoas, em maioria, imigrantes e/ou seus descendentes, estão conectadas por um sentido de lugar específico, de território, seja ele imaginário ou simbólico, real ou hiper-real.

Essa referenciação de identidade é ainda mais explícita se considerarmos uma das principais facetas da pós-modernidade: a globalização. A globalização tem existido por muitos séculos (sobretudo após a Revolução Comercial do final do século XV) como processo pelo qual culturas influenciam-se e tornam-se mais próximas através do comércio, imigração e o intercâmbio de informações e idéias. Entretanto, em décadas mais recentes, o grau e a intensidade de conexões entre diferentes culturas e diferentes regiões globais tem acelerado dramaticamente graças aos avanços em telecomunicações e no rápido incremento de interdependências financeiras e econômicas através do mundo. Consequentemente, em anos recentes, a globalização tem se tornado um dos termos mais amplamente usados para descrever o atual estado mundial (Arnett, 2002).

O fato desta concepção ser indiscriminadamente usada, a contribuição da psicologia para o entendimento da globalização tem sido ainda predominantemente indireta. Embora os efeitos indiretos da globalização em aspectos da identidade e da aculturação sejam descritos em pesquisas e teorias psicológicas, a globalização exerce uma influência primária em muitas questões da identidade nos dias de hoje, sobretudo através da mídia global.

O fenômeno da globalização apesar de ter se intensificado dramaticamente em anos recentes, o mundo está distante da possibilidade de ter uma cultura global homogênea. De muitas formas as diferenças tecnológicas e de estilo de vida entre países ricos e pobres e entre áreas urbanas e rurais entre países têm persistido e até aumentado (Arnett, 2002).

Como uma das conseqüências da globalização está o desenvolvimento de uma *identidade bicultural*, onde parte da própria identidade é enraizada na cultura local enquanto outra parte origina-se de uma consciência de sua relação com a cultura global. Outra conseqüência é a difusão de uma *confusão de identidade*, que pode ser incrementada entre jovens de culturas não ocidentais. Como as culturas locais, que mudam em resposta à globalização, alguns jovens não se sentem “em casa” em nenhum lugar do mundo. Sobre estes conceitos, faz-se necessária uma maior explanação.

O conceito de identidades biculturais, neste sentido, vem há muito tempo sendo discutido, mas apenas em relação à identidades desenvolvidas por imigrantes e membros de minorias étnicas (Berry, 1997, 2001; Sarriera, 2000; Phinney & Devich-Navarro, 1997), mas poderia também ser ampliado frente ao processo de globalização. Isso significa que neste contexto em que, somado a sua identidade local, pessoas desenvolvem uma identidade global que as dá então um senso de pertencimento a cultura global e in-

clui na consciência dos eventos, práticas estilos e informações que fazem parte da cultura global. Sua identidade global os permite comunicar-se com pessoas de diferentes lugares quando viajam, migram quando pessoas chegam à sua comunidade. Além disso, a televisão é crucial nesse processo de desenvolvimento de uma identidade global, pois provê exposição de pessoas, eventos e informações de todas as partes do mundo. Entretanto, para as futuras gerações de crianças e adolescentes, a *internet* será ainda mais importante na comunicação global, pois gera acesso direto e instantâneo a toda sorte de informações.

Simultaneamente com sua identidade global, as pessoas continuam a desenvolver sua identidade local, baseada em circunstâncias, ambientes e tradições locais do lugar onde cresceram. Esta identidade é a mais usada no dia a dia, em interações familiares, com amigos e comunidade (Sarriera, Dellazzana, Silveira, Pizzinato & Rangel, 2002).

Enquanto o desenvolvimento de uma identidade bicultural significar um retraimento da identidade local em relação à identidade global, não há dúvida que as culturas locais estarão sendo modificadas pela globalização. Especificamente na introdução da mídia global, economia de mercado aberto, incremento da escolarização formal e o decréscimo nos casamentos e na paternidade (Arnett, 2002).

O incremento da imigração têm sido especificado como uma das forças promotoras da globalização, e nesse sentido, as identidades tornam-se ainda mais complexas para os imigrantes. Eles podem desenvolver tanto identidades que combinem as identidades das culturas nativas com as identidades dos novos locais de vida, assim como adotar apenas estas ou manter suas identidades originárias de forma mais ou menos segregada do contexto onde vive (Pizzinato, 2003).

Entretanto, pese as diferenciações

manifestas na investigação, não parece haver um processo marcadamente segregacionista em relação aos alunos imigrantes nas escolas estudadas. Entretanto, a forma como são vistos pela maioria de seus pares e docentes, indica um fator a ser considerando, em relação à percepção estigmatizada dos (as) alunos (as) imigrantes.

Ainda assim, a questão da etnicidade deve ser levantada. A ideologia nacionalista de nossa República, assim como o idealismo euro-orientado de nosso Império, em nome do dogma da unidade do Estado-nação, sempre negou a diversidade étnica da maioria da população brasileira. As próprias noções de etnia ou grupo étnico são suspeitas, especialmente de comprometimento ou de cumplicidade com a ideologia racista (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995; Seyferth, 1997). É compreensível que uma sociedade como a dos Estados Unidos da América, cuja população é quase totalmente originária de uma imigração proveniente de todas as partes do mundo, tenha-se preocupado com questões práticas e científicas suscitadas pelas relações interétnicas e culturais (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995). Mas será que a realidade brasileira é tão diferente assim?

O que importa é procurar saber em que consistem tais processos de organização social através dos quais mantém-se de forma duradoura as distinções entre “nós” e “os outros”, mesmo quando mudam as diferenças que para “nós”, assim como para “os outros”, justificam e legitimam tais distinções (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995). Os traços culturais diferenciadores não são uma coisa qualquer que os grupos formaram ao longo de uma história comum, mas elementos que a memória coletiva do grupo nunca deixou de transmitir de modo seletivo e interpretar, transformando determinados fatos e determinados personagens lendários, por meio do imaginário social, em sím-

bolos significativos da identidade étnica (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995).

Além disso, a constituição da identidade étnica permeia a proposta de uma suposta origem comum, através da fixação de símbolos identitários que fundam a crença numa origem comum. O que diferencia, em última instância, a identidade étnica de outras formas de identidade coletiva é o fato dela ser orientada ao passado (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995).

Desta forma, finaliza-se o presente artigo propondo a discussão, por parte da psicologia e seus referenciais, de questões tão importantes como a identidade (sob uma perspectiva étnica) e a forma como percebemos e tratamos as diferenças em nossa sociedade, marcadamente esquiva à tais discussões.

Compreender a realidade das questões étnicas no relacionamento entre crianças contribui para a análise de um processo social que permeia nosso dia a dia. A competência social, desenvolvida neste contexto, é nosso foco de interesse, posto que as crianças, com sua capacidade de superação das contingências, são o caminho para relações étnico-sociais mais equilibradas e satisfatórias.

Referências

- Arnett, J. J. (2002). The psychology of globalization. *American Psychologist*, 57(10), pp. 774-783.
- Barth, F. (1969/1997). *Grupos étnicos e suas fronteiras*. São Paulo: Unesp.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *International Journal of Applied Psychology*, 46, 5-34.
- Berry, J. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631.
- Clemente-Díaz, M. (1992). *Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Constantino, N. S. de. (2000). Italianidade(s): Imigrantes no Brasil meridional. Em F. Carboni & M. Maestri. (eds.). *Raízes italianas do Rio Grande do Sul: 1875-1997*, (pp.65-80) Passo Fundo: UPF.
- Fernández-Ríos, L. (1994). *Manual de psicología preventiva: teoría y práctica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Freyre, G. (1933). *Casa grande, senzala*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional.
- García Ramírez, M; Martínez García, M. & Santolaya Soriano, F. (2002). *Integración social y empleo de inmigrantes*. Sevilla: Consejería de Asuntos Sociales, Dirección General de Bienestar Social – Junta de Andalucía- Universidad de Sevilla.
- Gregório Gil, C.; Díaz-Gómez, M. C. & Rivas Nina, M. (1994) *Guía de apoyo para el profesional de la intervención con inmigrantes economicos y refugiados*. Madrid: Colégio Oficial de Psicólogos.
- Guralnick, M. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 5, 21-29.
- Hagendoorn, L; Drogendijk, R; Tumanov, S. & Hraba, J. (1998). *International Journal of Intercultural Relations*, 22 (4), 483-503.
- Hidalgo, C. & Abarca, N.(1994). *Comunicación interpersonal: programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Jiménez Hernández, M. (1995). Competencia social en la infancia: delimitación conceptual y componentes. *Apuntes de Psicología*, 45, 41-68.
- Lesser, J. (2001). *A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil*. São Paulo: Unesp.
- Masten, A. S., Morison, P. & Pellegrini, D. S. (1985). A revised class play method of peer assessment. *Developmental Psychology*, 21 (3), 523-533.
- McLaren, P. (1995/2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed.
- Mestres, M. & Goñi, J. (1999). Desenvolvimento pessoal e educação. Em C. Coll (Org.), *Psicologia da educação*. (pp. 72-133). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Meyer, D. (1998). Alguns são mais iguais que os outros: Etnia raça e nação em ação no currículo escolar. Em Silva, L. H. (ed.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. (pp. 369-380). Petrópolis: Vozes.
- Phinney, J. S. & Devich-Navarro, M. (1997). Variations in bicultural identification among African American and Mexican American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 3-32.
- Pizzinato, A. (2003). Identificar(se) na pós-modernidade: etnicidade e globalização. Em Guareschi, P. A.; Pizzinato, A.; Krüger, L. L. & Macedo, M. M. K. (eds.). *Psicologia em questão: reflexões sobre a contemporaneidade*. (pp. 15-32). Porto Alegre: Edipucrs.
- Pizzinato, A. & Sarriera, J. C. (2003). Competência social infantil: análise discriminante entre crianças imigrantes e não imigrantes no contexto escolar de Porto Alegre. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 115-122.
- Poutignat, P. & Streiff-Fenart, J. (1995/1997). *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Unesp.
- Santos, B. de S. (1995/2001). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Cortez.
- Sarriera, J. C. (1998). O modelo ecológico-contextual em psicologia comunitária. Em L. Souza, M. Freitas & M. Rodrigues. (eds.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*, (pp. 373-396). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sarriera, J. C. (2000). Educação para a integração entre culturas e povos: Da aculturação para o multiculturalismo. Em J. C. Sarriera. (Ed.). *Psicologia comunitária: estudos atuais*. (pp. 179-202). Porto Alegre: Sulina.
- Sarriera, J.C.; Silveira, P.G.; Dellazzana,

L.L.; Pizzinato, A. & Rangel, M. P. (2002). Inserción Social de la familia inmigrante. *Cuadernos de Terapia Familiar*, 2, (16), 45-56.
Seyferth, G. (1997). A assimilação dos imi-

grantes como questão nacional. *Maná*, 3(1), 25-40.

Recebido em 03/2004

Aceito em 05/2004