


DM  
MONT/E.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

**MECANISMOS DE PROTECÇÃO DA AUTO-ESTIMA DOS  
ADOLESCENTES  
DOS 7º AO 10º ANOS DE ESCOLARIDADE**

TESE DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL  
ORIENTADORA: PROF. DOUTORA MARGARIDA ALVES MARTINS

EDUARDA MONTES  
2001

 ISPA | Instituto Superior de Psicologia Aplicada  
Centro de  
Documentação  
Registo: 14402  
Data: 16/10/2003  
Tel.: 21 881 17 50 • bibispa@ispa.pt

---

*Agradeço à Profª Dra. Margarida Alves Martins, o estímulo, orientação paciente e interessada proporcionada ao longo deste estudo.*

*Agradeço aos presidentes dos Conselhos Directivos, professores e alunos das Escolas de Santiago Maior e Diogo Gouveia.*

---

---

## ÍNDICE

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2</b>	<b>ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	10
2.1	ASPECTOS DESENVOLVIMENTAIS .....	11
2.1.1	DESENVOLVIMENTO BIOLÓGICO/EFEITOS PSICOLÓGICOS .....	11
2.1.2	DESENVOLVIMENTO COGNITIVO (AQUISIÇÃO DO PENSAMENTO FORMAL) .....	13
→ 2.1.3	DESENVOLVIMENTO SOCIAL .....	16
2.1.4	DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL .....	20
2.1.5	DESENVOLVIMENTO PESSOAL .....	26
2.2	TAREFAS DE DESENVOLVIMENTO DA ADOLESCÊNCIA .....	32
2.2.1	TAREFAS DE DESENVOLVIMENTO FACE À EXPERIÊNCIA DA PUBERDADE ... ..	35
2.2.2	DE TAREFAS DE DESENVOLVIMENTO RELACIONADAS COM A AQUISIÇÃO DO PENSAMENTO FORMAL .....	36
2.2.3	TAREFAS DE DESENVOLVIMENTO RELACIONADAS COM A AUTONOMIA E INSERÇÃO SOCIAL .....	38
2.3	CAMPO SOCIAL DO ADOLESCENTE .....	42
↳ 2.3.1	AFILIAÇÃO GRUPAL: MOTIVAÇÕES, ASPECTOS DESENVOLVIMENTAIS E ESTRUTURAIS .....	42
→ 2.3.2	FAMÍLIA .....	52
↳ 2.3.3	O GRUPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL .....	56
↳ 2.4	AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA .....	64
↳ 2.5	AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA, RESULTADOS ESCOLARES E AFILIAÇÃO A GRUPOS DE PARES .....	76
<b>3</b>	<b>OBJECTIVOS E HIPÓTESES</b> .....	91

---

---

<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	95
4.1	AMOSTRA .....	96
4.1.1	CARACTERIZAÇÃO GENÉRICA DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS NO ESTUDO .....	97
4.1.2	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	99
4.2	INSTRUMENTOS DE MEDIDA .....	104
4.2.1	AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA .....	104
4.2.2	CARACTERÍSTICAS DO GRUPO .....	108
4.2.3	RESULTADOS ESCOLARES .....	113
4.3	PROCEDIMENTOS .....	114
4.4	TRATAMENTO DOS DADOS .....	116
4.4.1	AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA E RESULTADOS ESCOLARES .....	116
4.4.2	AUTO-ESTIMA, CARACTERÍSTICAS DO GRUPO E RESULTADOS ESCOLARES .....	118
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b> .....	121
5.1	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	122
5.1.1	AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA E RESULTADOS ESCOLARES .....	122
5.1.2	AUTO-ESTIMA, CARACTERÍSTICAS DO GRUPO E RESULTADOS ESCOLARES .....	129
5.2	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	139
5.2.1	AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA E RESULTADOS ESCOLARES .....	139
5.2.2	AUTO-ESTIMA, CARACTERÍSTICAS DO GRUPO E RESULTADOS ESCOLARES .....	143
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES</b> .....	151
	BIBLIOGRAFIA .....	160
	ANEXOS I	
	ANEXOS II	

---

---

# 1 INTRODUÇÃO

## 1 INTRODUÇÃO

Vários têm sido os autores que desde a década de 70 se têm dedicado ao estudo da relação entre o auto-conceito, auto-estima, grupo de pares e resultados escolares, cujos resultados e explicações apontadas são por vezes contraditórios.

Centrado nesta problemática, pretende este estudo tentar dar um contributo para a inteligibilidade desta relação, bem como dos diversos vectores que lhe estão subjacentes.

Perseguindo este objectivo, entendemos que a compreensão desta relação só será possível quando explicitados os saberes científicos e imagens sociais conducentes ao ponto em que actualmente se situa a discussão sobre o tema em questão.

Neste quadro começamos por assinalar a teoria dos processos cognitivos dos adolescentes que, segundo Piaget e Inhelder (1955), ao passarem a inscrever-se no campo da lógica proposicional e do raciocínio hipotético-dedutivo que é marcado pela construção do grupo lógico de Klein e, portanto, pela dupla reversibilidade, lhes vai permitir aceder aos mais altos níveis de resolução de problemas e conflitos cognitivos e sócio-cognitivos.

Posteriormente, assinalamos outras teorias, doutras origens científicas, em que a lógica dos processos mentais aparece substituída pela ilógica dos afectos e das relações sociais, falando-se aqui da imaturidade do adolescente, da necessidade 'dum compasso de espera' (Erikson, 1968).

No limite desta encruzilhada de saberes científicos e imagens sociais, fala-se de crise, crise da adolescência. Crise, porque em muitos casos o adolescente “*vive espartilhado entre aquilo que justamente vive no plano cognitivo e aquilo que vive no plano afectivo, emocional e social*” (in Frederico Pereira, 1991, p. 146).

A esta imagem da adolescência, sucede-se outra, relativamente recente, que consiste num processo de desenvolvimento, entre a infância e a idade adulta, caracterizado como um período de mudanças e exigências significativas, não necessariamente vividas pelo adolescente como um período tempestuoso e acompanhado de crises (Coleman et. al. 1990; Olbrick, 1984; Palmonari 1990; Pombeni, Palmonari & Kirchler, 1990).

Surgindo, então, nesta perspectiva, definida a adolescência como um período de tarefas de desenvolvimento, em que o sujeito é confrontado com um conjunto de tarefas características desta fase - pessoais, relacionais e sócio-institucionais (escola e trabalho) -, cuja resolução é fundamental para que seja verificada uma adequada inserção no mundo do adulto (Havighurst, 1951; Coleman, 1980; Palmonari, 1990).

Contudo, é usualmente defendido que o modo como o adolescente enfrenta e resolve estas tarefas dependem, por um lado, dos recursos pessoais e, por outro, dos apoios que tem à sua disposição, sendo os pais e o grupo de amigos entidades prioritárias no apoio que lhes fornecem (Gouveia Pereira, 1995).

No entanto, o processo de desvinculação dos pais, que é considerado um traço próprio da adolescência, mas que deixa um vazio emocional na vida dos jovens e o confronto com os seus pares com iguais necessidades e dificuldades relacionadas com o processo de crescimento e a possibilidade de partilhar com eles as mesmas actividades e os mesmos sentimentos, faz com que o grupo de pares represente para o adolescente uma referência fundamental, que lhe permite construir um terreno social no qual se apoia para a resolução das sucessivas tarefas com que vai sendo confrontado (Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1989, 1990; Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1991).

Emergindo nos dias de hoje, e no contexto português, a escola como um espaço privilegiado para a formação de grupo de pares, dado que os adolescentes passam grande parte do dia no contexto escolar. Facto que confere aos grupos uma dinâmica determinada pelos valores que lhe estão subjacentes, nomeadamente os valores relativos ao sucesso escolar (Alves Martins et.al., 1999).

Adquirindo, assim, as apreciações fornecidas pelos grupos de pares, bem como o resultado das experiências por eles vividas no contexto escolar uma particular importância no processo de estruturação do *self*, ou seja, sobre as duas entidades psicológicas que lhe estão subjacentes: auto-conceito e auto-estima.

Entendido o auto-conceito como um conjunto de cognições que o sujeito possui sobre si próprio, nos diferentes contextos e tarefas em que se envolve, e que subjacente a esta definição se encontra a ideia de que o auto-conceito possui uma estrutura multidimensional (Hattie, 1992; Harter, 1985; Marsh, 1986, Oosterwegel & Oppenheimer, 1993), pelo facto de o sujeito evoluir em múltiplos contextos e se implicar em diferentes tarefas que os leva, por um lado, a resistir a informações contraditórias que desafiem o modo como se vê a si próprio e, por outro, a procurar activamente informações auto-confirmatórias do seu sentimento próprio de competência para controlar o curso das suas próprias acções.

No que diz respeito à auto-estima, é entendida como a resultante da avaliação que o sujeito faz das suas qualidades, que são globais e não divididas em áreas ou domínios específicos, possuindo assim uma estrutura unidimensional (Hattie, 1992) e uma componente fundamentalmente afectiva, que segundo Campbell e Lavalley, (1993), Oosterwegel e Oppenheimer, (1993), contribui para que esta entidade psicológica se torne

menos permeável a variações que os diferentes auto-conceitos. Colocando-se, então, a questão de saber, até que ponto, esta dimensão do *self* poderá ser afectada sempre que o sujeito seja confrontado com informações que ponham em causa as suas auto-percepções dos diversos domínios do seu auto-conceito, nomeadamente do seu auto-conceito escolar.

Nesta senda, a investigação educacional desenvolveu uma tradição de acordo com a qual o auto-conceito e a auto-estima se relacionam de modo significativo com a natureza dos resultados escolares obtidos pelos sujeitos (Rogers, 1982).

Assim, e de acordo com Schunk (1990), os alunos que possuem um sentimento geral de competência e se sentem seguros das suas capacidades de aprendizagem, exibem comportamentos de interesse e motivação para as tarefas escolares, e, como tal, obtêm um bom desempenho académico que lhes confere a validação do seu sentimento pessoal de competência nesta área, mantendo assim valores elevados de auto-estima. No que diz respeito aos alunos com resultados escolares negativos, tendencialmente sofreriam o processo inverso, a menos que conseguissem mobilizar formas de desvalorização desta informação negativa para manter a auto-estima em valores aceitáveis. Tendo esta segunda possibilidade vindo a ser confirmada experimentalmente, em alunos do ensino secundário, por um conjunto de estudos cujos resultados são interpretados segundo dois modelos teóricos

diferentes, designadamente, o de Robinson e Tayler ( 1986) e o de Harter (1993).

Assim, e de acordo com o modelo de Robinson e Tayler, (1986, 1991) - baseado nas contribuições teóricas de Tajfel (1972), Tajfel e Turner (1979) e Turner (1981) sobre os processos de formação da identidade social - a auto-estima dos alunos com insucesso seria conseguida através da criação de uma cultura anti-escolar que permitisse ao sujeito retirar benefícios da apresentação de comportamentos que, em princípio, a escola desvaloriza e penaliza. Neste processo o grupo de pares desempenharia um papel fundamental, dado que seria, precisamente, pelo facto do grupo de pares valorizar esses comportamentos que seria constituída uma fonte de valorização social que permitiria ao sujeito retirar os benefícios pessoais de que necessitaria para manter a sua auto-estima a níveis aceitáveis.

Por outro lado, segundo o modelo de Harter (1993), a auto-estima dos alunos com insucesso escolar seria conseguida através da reorganização do seu auto-conceito, que passaria pelo desinvestimento nas áreas em que se auto-percepcionam menos competentes (áreas relacionadas com a escola) que constituem uma ameaça para a sua auto-estima, e num investimento em áreas potencialmente mais gratificantes devido aos seus bons desempenhos, como sejam a das relações interpessoais ou a do desporto. Neste processo o grupo de pares desempenharia também um papel fundamental desde que

este possuísse um conjunto de características e atributos que permitissem aos sujeitos efectuar comparações positivas compatíveis com as dimensões do auto-conceito por ele escolhidas para compensar a sua diminuição de competências escolares, e, conseqüentemente, manter a sua auto-estima a níveis aceitáveis.

Estudos efectuados por autores portugueses têm vindo também a confirmar, experimentalmente, uma ruptura na tradicional relação existente entre o auto-conceito, auto-estima e resultados escolares. No entanto, e à semelhança dos autores estrangeiros, não se verifica unanimidade quanto aos processos, isto é, enquanto os resultados obtidos por uns (Pereira, 1991; Peixoto, 1998), são corroborantes com o modelo proposto por Harter (1993), os obtidos por outros (Senos, 1997, Alves Martins, 1999), são corroborantes com o modelo proposto por Robinson e Tayler (1986).

Contextualizada, assim, a problemática sobre a qual nos iremos debruçar ao longo deste estudo, que será efectuado com uma amostra constituída por 287 alunos distribuídos pelos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade a frequentar duas escolas (uma EB 2,3 e outra Secundária) numa zona específica do país - concelho de Beja -, passamos à apresentação dos seus principais objectivos.

- 1º Verificar, ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, quais as relações existentes entre o auto-conceito, auto-estima e resultados escolares dos alunos.
  
- 2º Identificar o tipo de mecanismos de protecção à auto-estima utilizados pelos alunos com insucesso escolar dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, que apesar de confrontados com informações que puseram em causa as suas auto-percepções relativamente às suas competências escolares, conseguiram manter a sua auto-estima a níveis aceitáveis.
  
- 3º Explorar as diferenças de percepções de grupo existentes entre os alunos com e sem insucesso escolar.
  
- 4º Analisar a relação existente entre as diferentes percepções de grupo dos alunos com e sem insucesso e os mecanismos por eles utilizados para protegerem a sua auto-estima.

---

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 2.1 ASPECTOS DESENVOLVIMENTAIS

Embora não seja nosso objectivo efectuar uma abordagem exaustiva dos saberes e imagens sociais que desde o início do século XX têm vindo a dar corpo aos diversos conceitos de adolescência, enfatizando, mais ou menos, os factores de ordem biológica, cognitiva, emocional e social que lhes estão subjacentes, entendemos que qualquer proposta de explicitação de problemáticas inerentes à adolescência, só poderá ser efectuada quando enquadrada sob o ponto de vista de um conjunto de teorias que ao enfocarem, particularmente, cada um dos referidos factores, acabaram por constituir referências fundamentais para a compreensão dos processos de desenvolvimento que conduz o sujeito da infância à idade adulta.

### 2.1.1 DESENVOLVIMENTO BIOLÓGICO / EFEITOS PSICOLÓGICOS

Considerando o quadro na sua totalidade, não restam dúvidas, que um dos mais importantes acontecimentos aos quais os jovens têm que se ajustar é à sua multiplicidade de mudanças fisiológicas e morfológicas que surgem durante a adolescência e que estão associadas com o que é, hoje, geralmente conhecido por puberdade.

A este termo que deriva do latim '*pubertas*', que significa o início da idade adulta, estão associadas uma série de modificações, não só, ao nível do crescimento e aumento de peso, como também, ao nível do crescimento das gónadas, aparecimento de caracteres sexuais secundários e alterações ao nível dos sistemas circulatório, respiratório e muscular que se reflectem maturação sexual do indivíduo (Coleman, 1985)

Embora a iniciação de todo este mecanismo de modificações não dependa exclusivamente da idade do indivíduo, dado que a genética e algumas condições ambientais poderão ser responsáveis pela variabilidade inter-individual destes acontecimentos, o facto é que se trata de uma experiência biológica universal, cujas transformações colocam em evidência muitos dos ajustes biológicos que os adolescentes têm que efectuar.

Ajustes biológicos que, segundo Hall (1904, *in* Palmonari, 1987), determinam as transformações no funcionamento psicológico do adolescente. No entanto, esta relação é bem mais complexa dado que lhe está subjacente a condição social do indivíduo e a fenomenologia do seu comportamento (Palmonari, 1987).

Na nossa sociedade, em que se dá uma ênfase real ao desenvolvimento físico, acontece que todas as transformações a ele subjacentes são socialmente mediadas pelas reacções do próprio adolescente, dos adultos e dos colegas.

Surgindo, assim, uma auto-imagem do adolescente que reflecte a subjectividade das reacções dele próprio e dos outros à sua maturação biológica (Sprinthall & Collins, 1988).

Embora pareça claro que desde o final da segunda guerra mundial tenham surgido grandes mudanças nas atitudes da sociedade face ao comportamento sexual, o facto é que ele continua a constituir um tema de preocupação para a maioria dos adolescentes e a representar para muitos um estado de evolução relativamente ao qual se julga o êxito ou o fracasso. Constituindo, assim, a 'conquista' um motivo de orgulho para os adolescentes, i. é., uma manifestação externa do desenvolvimento sexual que confere a muitos jovens um sinal de superioridade (Coleman, 1985). Sendo, no entanto, estes tipo de atitudes influenciadas por um conjunto de factores relacionados com o género sexual, classe social e ambiente cultural em que o adolescente se encontra inserido.

### 2.1.2 DESENVOLVIMENTO COGNITIVO (AQUISIÇÃO DO PENSAMENTO FORMAL)

O desenvolvimento cognitivo na adolescência é um dos sectores de maturação que não possui qualquer correlação externa e visível, tal como acontece com a maturação física, nem tampouco se manifesta por alguma alteração tangível do comportamento, no entanto, entre 11/12 e 14/15 anos o

adolescente sofre profundas transformações nas suas capacidades de pensar, raciocinar e de resolução de problemas.

Mostra-nos a mais poderosa e completa teoria dos processos cognitivos dos adolescentes (Inhelder & Piaget, 1955) que com a entrada na puberdade o pensamento do adolescente sofre um conjunto de transformações qualitativas que culminam com a montagem das operações formais (aquisição do pensamento formal). Do estágio sensório motor (dos 0 aos 2 anos) ao estágio pré-operatório (dos 2 aos 7/8 anos) e operatório concreto (dos 7/8 aos 11/12 anos), a criança foi progressivamente adquirindo um conjunto de competências que lhe permitiu realizar um passo fundamental na sua relação cognitiva com o mundo, ao atingir a reversibilidade operatória concreta, com as operações de inversão, transformação idêntica e compreensão de relações. A partir dos 11/12 anos até aos 14/15 anos, o adolescente realiza o segundo e definitivo passo na gênese das estruturas lógicas ao conseguir emparelhar as operações de transformação idêntica, inversão, reciprocidade e complementariedade.

Nesta altura, os processos de pensamento estão acabados no *plano das formas*, assistindo-se, assim, a um pensamento marcado pela construção do grupo de Klein e, portanto, pela dupla reversibilidade. Na posse destas estruturas o funcionamento mental do adolescente inscreve-se agora no campo da lógica

proposicional e do raciocínio hipotético-dedutivo, passando o real a ser um sub-conjunto do possível.

Importa salientar que o adolescente aplicará esta maneira de pensar sobretudo a situações que se encontram mais ou menos próximas do seu ponto de vista psicológico, passando, assim, a questionar as situações habituais e familiares, enquanto as outras, de que se encontra psicologicamente distante, serão aceites tal qual durante muito tempo, podendo dar lugar a um 'comportamento aparentemente incoerente' que os adultos tanto reprovam nos jovens (Palmonari, 1987)

Factos que estão na base de algumas reservas e controvérsia suscitadas por alguns autores relativamente ao modelo Piagetiano, e que os levou a afirmar que esta modalidade de pensamento está estritamente relacionada com as condições históricas e sociais em que o sujeito vive (Carretero, 1985). Depende a aquisição do pensamento formal, em boa parte, da experiência do sujeito adquirida nos diversos sistemas em que se encontra inserido, nomeadamente no contexto escolar.

### 2.1.3 DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Neste quadro de transformações físicas e cognitivas que constituem os aspectos *primários*, ou fundamentais, da adolescência surgem outros desafios, como sendo o de ter que se relacionar com os diversos sub-sistemas em que se encontra inserido (família, amigos, escola), cujas expectativas, em relação a si próprio, passaram a ser substancialmente diferentes.

Doravante, os adolescentes são confrontados com interacções sociais em que é importante compreender a perspectiva das outras pessoas. Tarefa muitas vezes designada por '*assunção de papéis*' e que corresponde à capacidade do indivíduo para inferir a perspectiva mental de outra pessoa numa situação social com o objectivo de ajustar a sua perspectiva à desta última, de modo a torná-la mais adequada (Feffer, 1959, *in* Sprinthall & Collins, 1988).

Piaget (1955) ao abordar esta capacidade de assumir papéis (tomada de perspectiva social) como consequência normal dos seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual, chega à conclusão que a forma como as crianças compreendem os seus diversos mundos sociais reflecte capacidades cognitivas que são semelhantes às que utilizam para compreender objectos físicos. Suportado nestas ideias Chandler e Greenspan (1956, *in* Sprinthall & Collins, 1988) ao estudarem o pensamento em perspectiva aplicado à resolução de problemas diários, chegam à conclusão que a partir dos 11 anos

os sujeitos mais competentes são capazes de se descentrar da sua própria perspectiva e de saber coordena-la com os pontos de vista dos outros, passando a conseguir resolver de uma forma adequada os conflitos sócio-cognitivos inerentes aos diversos meios sociais em que se encontram inseridos.

No entanto, outros estudos têm revelado a existência de dificuldades de adaptação e de estabelecimento de relações interpessoais sentidas particularmente pelos adolescentes mais novos, que se reflectem em certas transições incompletas para padrões mais desenvolvidos de raciocínio social, surgindo, assim, a ideia de '*desfazamentos*' entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento cognitivo.

Desta controvérsia, emerge um conjunto de estudos cujos resultados remetem para diferentes ideias sobre a relação existente entre a aquisição do pensamento formal e os níveis de compreensão interpessoal.

Seguindo o modelo desenvolvimentista geral proposto por Piaget, Elkind (1967) chegou à conclusão que a passagem da pré-adolescência à adolescência, por volta dos 11/12 anos, não corresponde a uma passagem imediata de estágio ao nível do raciocínio social. Em vez disso, e tal como Piaget, o autor defende que apesar dos adolescentes terem passado para um novo estágio, eles continuam, numa fase inicial, a funcionar com uma certa

falta de maturidade. Parecendo, segundo o autor, que embora os adolescentes mais novos já sejam capazes de compreender que as perspectivas dos outros são diferentes das suas, continuam a cometer um erro cognitivo parcial ao supor que eles próprios são o objecto do pensamento das outras pessoas. Por outras palavras, Elkind (1967) defendeu a existência de um tipo particular de egocentrismo nos adolescentes que os leva a pensar que são o centro das atenções. Constituindo uma das características comuns a este tipo de egocentrismo, o facto de acharem que os outros os admiram e criticam da mesma forma que eles se admiram e criticam, antecipando em situações sociais autênticas ou em situações meramente fantasiadas 'audiência imaginária' as reacções dos outros. Facto que explica estarem constantemente preocupados com a sua aparência e capacidades e uma auto-admiração que se manifesta por vezes através de comportamentos bizarros relativamente à sua forma de estar, de vestir, gostos, etc., que revelam a sua incapacidade para distinguir entre aquilo que um jovem pensa ser agradável e aquilo que os outros admiram.

Selman (1980) apoiado na ideias de Piaget e Elkind desenvolveu uma teoria sobre o desenvolvimento da tomada-de-perspectiva social ( social perspective-taking ) e um modelo sequencial de estádios sobre o desenvolvimento da compreensão interpessoal nas relações sociais. Sendo este modelo constituído por cinco níveis de progressiva complexidade na capacidade de tomada de perspectiva, em que os dois últimos estádios,

pressupõem a presença de um pensamento operatório formal, que corresponde às capacidades cognitivas para fazer raciocínios sobre o *self* e sobre a outra pessoa envolvida na relação - Perspectiva Mútua (10-12 anos) - e para perceber uma ordem societal de nível superior (legal, moral, espiritual) - Perspectiva Societal-Simbólica (12 anos - idade adulta). Contudo, de um modo geral, eles não funcionam a estes níveis nos primeiros anos da adolescência. Sendo uma das razões apontadas pelo autor, as pressões exercidas sobre os adolescentes para que estes entrem em conformidade com os diversos grupos sociais em que se encontram inseridos, poderem ser de tal modo fortes, que acabem por inibir o desenvolvimento do seu raciocínio interpessoal, dado que este envolve uma perspectiva objectiva e independente.

Sob o ponto de vista sociológico, o adolescente é considerado ainda como fazendo frente, não só, ao conflito de papéis, como também, àquilo que se conhece como ambiguidade de *status*. Segundo a opinião de alguns autores, nomeadamente Rosenberg (1965, *in* Coleman, 1985), o facto dos adultos exigirem em algumas ocasiões ao adolescente a obediência própria de uma criança pequena e esperando, em outras, que ele mostre a confiança em si mesmo e a independência própria de um adulto, concede ao adolescente uma ambiguidade de *status* que, simultaneamente, com as dificuldades inerentes à assunção de papéis, não favorecem os processos de reestruturação do *self*.

#### 2.1.4 DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

Sendo certo que os adolescentes de ambos os sexos são profundamente afectados pelas mudanças físicas que ocorrem nos seus corpos e que estas mudanças num plano mais subtil e inconsciente - processo de pubescência - afectam, não só, o desenvolvimento dos seus interesses e comportamentos sociais, como também, a qualidade da sua vida emocional, é chegada a altura de efectuarmos uma breve abordagem sobre a forma como estas últimas transformações ocorrem durante esta fase da vida do ser humano.

Atendendo a que, segundo a perspectiva psicanalítica, as alterações da vida afectiva do adolescente reflectem, não só, os aspectos intrínsecos inerentes às transformações pubertárias que o sujeito sofre durante esta fase da sua vida, como também, todas as transformações emocionais que a antecederam, começaremos por abordar o desenvolvimento emocional da criança até ao final da pré-adolescência.

Freud (1905) descobriu que durante os primeiros anos de vida as crianças passam por uma sequência de estádios emocionais que vão desde o nascimento até aos 7 anos: estágio oral (do nascimento até aos 18 meses), estágio anal (do ano e meio até aos 3 anos) e estágio fálico (dos 3 aos 7 anos). Deixando esta sequência de grandes transformações emocionais uma marca indelével na personalidade do adulto.

Acontece que, segundo o autor, determinadas áreas da personalidade serão mais ou menos afectadas consoante os estádios. Durante o estágio oral, por exemplo, a qualidade dos cuidados que as crianças recebem, especialmente em termos de sentimentos, afectará ao máximo os seus futuros sentimentos de dependência e confiança no mundo. Durante o estágio anal ( nome derivado da exigência universal de controlo dos esfíncteres), a independência e o controlo estão na linha da frente desta fase do seu desenvolvimento. No estágio fálico, surge a identidade sexual que é o aspecto mais importante da formação da personalidade. Posteriormente Freud, sugeriu o período de latência (dos 7 aos 12 anos), em que as dimensões oral, anal e fálica se integram e não se lhes adicionam elementos novos.

Com a entrada na puberdade, o adolescente atinge o estágio genital que, segundo Freud, corresponde a um período de recapitulação para rever os temas da dependência (período oral), independência (período anal) e identidade (período fálico) e de preparação para o estado adulto, marcado por um aumento da vida pulsional que ao ocasionar um choque emocional interno dá lugar a uma grande vulnerabilidade da personalidade - Freud (1937, *in* Coleman, 1985).

Encontrando-se associados a esta nova situação em que o adolescente se encontra outros factores, tais como o despertar da sexualidade do indivíduo

que o leva a procurar 'objectos amorosos' adequados, fora do meio familiar. Facto, que os leva a romper os laços emocionais que o unem aos pais desde a infância e à utilização de defesas psicológicas para enfrentar as pulsões e a ansiedade decorrentes da vulnerabilidade da personalidade que são obstaculizadoras da sua adaptação.

Verificando-se, assim, uma tendência por parte dos adolescentes, à medida que amadurecem sexualmente, para passarem a estar mais tempo com o sexo oposto e a envolverem-se no ritual social que é o namoro. Actualmente, na fase média da adolescência, estabelecem-se relações sem compromissos e sem ideias feitas que mais tarde cristalizam num entendimento amoroso mais profundo "*o 'curtir' vai assim sendo substituído pelo 'andar com' onde a fidelidade e a entrega afectivo-sexual profunda são a regra*" (Sampaio, 1994, p. 68).

No que diz respeito às mudanças qualitativas e quantitativas das pulsões e às 'batalhas' travadas pelo 'eu' para as enfrentar, Anna Freud (1985, *in* Fleming, 1993) desenvolve uma teoria, em estreita dependência com o paradigma pulsional de Freud, em que é preconizada a existência, na fase da adolescência, de um '*sistema pulsional forte*' que ao se opor a um '*eu fraco*' o torna incapaz de manter os mecanismos de defesa desenvolvidos durante a fase de latência. Isto é, o '*eu*' já não depende da autoridade do '*super eu*', dado que são inábeis e pouco eficientes os seus esforços para servir de mediador entre as pulsões e o mundo exterior.

Opondo-se ao 'eu' adolescente diversas tensões que o leva a usar processos variados para as manter dentro de limites suportáveis (Blos, 1985). Sendo o ascetismo e a intelectualização os mecanismos aos quais o 'eu' adolescente recorre para refrear as forças do 'id' - sistema pulsional (Anna Freud, 1949, *in* Palmonari, 1987).

O ascetismo é definido como uma proibição da expressão do instinto que acaba por explorar as tendências masoquistas (Blos, 1985) e a intelectualização como a ligação entre os processos instituais com as ideias, ficando, assim, os processos instituais "*acessíveis à consciência e passíveis de controle*" (Anna Freud, 1936, *cit in* Blos, 1985, p. 115), isto é, "*o perigo dos instintos torna os seres humanos inteligentes*" (Anna Freud, 1949, *in* Palmonari, 1987).

Todavia, a fixação excessiva em qualquer destes mecanismos de defesa do 'eu' adolescente podem constituir um entrave no processo de formação da sua identidade sexual, como por exemplo os excessos intelectuais e as fixação em fantasias incestuosas.

Com Blos (1962, 1967, *in* Coleman, 1985) assiste-se a um alargamento das conceptualizações psicanalíticas dominantes, dado que descreveu a adolescência 'como um segundo processo de individualização', já que o primeiro se havia completado por volta do terceiro ano de vida. Em sua

opinião, durante a adolescência o processo de desvinculação, ou seja, a procura de um objecto amoroso fora da família, supõe a renúncia à dependência e a rotura das vinculações da primeira infância que foram até à puberdade a principal fonte de estímulos emocionais.

Dependendo este processo de individuação, da rotura das vinculações emocionais infantis, esta só será conseguida através de uma reanimação das fixações e padrões de comportamentos infantis. Tal como afirma Blos (1967, *cit in* Coleman, 1985, p. 20) “ *o adolescente tem que entrar em contacto emocional com as passagens da sua época de latência e da sua primeira infância para romper as catexias originais; só então se pode extinguir o passado na memória consciente e inconsciente*”. Segundo Coleman (1985, p. 20), existe uma frase em francês ‘*reculer por mieux sauter*’ (retroceder para saltar melhor) que descreve sucintamente este ponto de vista psicanalítico.

Blos (1967, *in* Coleman, 1985) expõe alguns exemplos de comportamentos regressivos. Sendo um deles a idolatria de personagens famosos por parte dos adolescentes (especialmente as estrelas desportivas e do mundo da música) que, segundo o autor, recorda ao adolescente o progenitor idealizado pela criança quando pequena. Outro comportamento em que se podem reconhecer reflexos dos estádios anteriores, é o que corresponde ao facto do adolescente ficar totalmente absorvido por ideias abstractas, tais como a ‘beleza’, a ‘natureza’, ou então, com ideias políticas, religiosas e

filosóficas; estes comportamentos advêm-lhes de um estágio emocional de 'fusão' que corresponde à sensação de o indivíduo estar totalmente fundido com outra pessoa, de 'ser uno'. A instabilidade emocional das relações, as contradições quanto ao pensamento e sentimentos, as oscilações aparentemente ilógicas no que diz respeito ao modo de reagirem, constituem um outro conjunto de comportamentos que reflectem as flutuações entre amor e ódio, aceitação e rejeição, vinculação e desvinculação, subjacentes às relações estabelecidas nos primeiros anos de vida e que são reactivadas nos primeiros anos de adolescência. Por último, surgem os comportamentos relacionados com a experiência de separação e perda que ocorrem em sequência da rotura dos vínculos com os seus progenitores. Blois (1967, *in* Coleman, 1985) descreve este estágio como 'fome de objecto e de afecto', achando que a necessidade por parte dos adolescentes, de intensos estádios emocionais, os levam a actividades diletantes (droga, experiências místicas e relações breves e intensas) como meio de superar os vazios .

Blois (1985) refere, ainda, que é na adolescência tardia ou pós-adolescência que se dá a emergência das qualidades integrativas associadas ao *self* que permitem um processo adaptativo - uma revisão das primeiras identificações rejeitadas, provisórias e aceites. Surgindo, assim, o '*ideal do eu*' cuja formação psíquica toma conta da função reguladora do '*super eu*'. O '*ideal do eu*', ou seja, instância psíquica onde se conglomeram as partes do *self* mais identificadas às partes boas dos objectos internos parentais, vai a partir de

agora permitir ao adolescente projectar-se e projectar o seu próprio futuro com confiança.

#### 2.1.5 DESENVOLVIMENTO PESSOAL

O desenvolvimento pessoal, ou da personalidade, constitui uma forma de abordar o desenvolvimento como uma resultante da interface das dimensões internas e externas do indivíduo desde o seu nascimento até à velhice.

Nesta perspectiva, Erikson (1950) elaborou uma teoria 'epigenética' do desenvolvimento que, embora tenha partido do modelo psicanalítico, não descorou os aspectos sociais e culturais inerentes à sociedade moderna e industrializada em que o indivíduo se encontra inserido.

Segundo esta teoria, existe um impulso intrínseco para o desenvolvimento da personalidade tal como para o desenvolvimento cognitivo ou emocional do sujeito, cujo percurso obedece a um plano de base (princípio epigenético). Existindo, assim, um potencial para o desenvolvimento que, por sua vez, só será conseguido se o indivíduo interagir de forma saudável com o meio. Neste quadro de referência, Erikson (1959, *in* Sprinthall & Sprinthall 1993) define oito estádios de crise (fornecendo definições bipolares da crise de cada estádio) correspondendo cada um deles a uma aprendizagem que

poderá ser positiva, se se verificar que eles foram transpostos com sucesso, ou negativa se o não foram.

Surgindo na primeira infância (do nascimento aos 6 anos) três estádios caracterizados por crises bipolares (confiança/desconfiança, autonomia/vergonha, iniciativa/culpa) cuja transposição com sucesso conduzirá a criança a um conjunto de aprendizagens que culminam com a descoberta das regras impostas socialmente à sua autonomia física, anteriormente conquistada com base numa relação de confiança estabelecida com aqueles que cuidaram de si nos primeiros 6 meses de vida. Aprendida a iniciativa que lhe permite fazer 'coisas', a partir dos 6 anos, a criança enfrenta a tarefa (estádio marcado por uma crise assente na bipolarização mestria/inferioridade) de aprender a competência que lhe permite fazê-las bem. Transposta com sucesso esta crise, a criança adquire o sentimento de competência geral que sob o ponto de vista pessoal lhe proporciona uma estabilidade emocional considerável que se revela através de um sentimento geral de mestria pessoal (aprender todo tipo de actividades desportivas, domésticas, lúdicas, etc.), nas aprendizagens escolares (é 'divertido' aprender a ler, escrever, somar, subtrair, dado que cada uma destas competências dá acesso a um conjunto de experiências, tais como ler banda desenhada, fazer contas para saber quanto é necessário amealhar para adquirir algo da sua preferência, escrever recados, etc.) e, finalmente, nas

relações estabelecidas no seio da família que lhes confere uma certa liberdade como seja 'vaguear' pela vizinhança.

A partir dos 12 anos, ou seja, com a entrada na adolescência e as suas consequentes transformações aos níveis biológico, psicológico e emocional, o indivíduo entra num novo estágio de crise de desenvolvimento da sua personalidade, cuja resolução pela positiva conduz ao estabelecimento de uma identidade coerente e pela negativa à sua difusão.

Correspondendo a aquisição da identidade à *"confiança de que a sua capacidade de manter uma uniformidade e continuidade interna se ajusta à uniformidade e continuidade do significado que o próprio tem para os outros"* Erikson (1959, cit in Sprinthall & Sprinthall 1993, p.89), e, a sua difusão, à sua incapacidade para ajustar, de forma adequada, às dimensões internas e externas constitutivas do *self*.

Tendo a difusão da identidade, segundo Erikson (1968), quatro componentes principais. A primeira, é a que está relacionada com o problema da intimidade e que reverte para o facto do adolescente temer o compromisso, ou a implicação, em estreitas relações interpessoais com medo de perder a sua própria identidade. A Segunda, está relacionada com possibilidade da difusão da perspectiva temporal, i.é., com a incapacidade do adolescente para planificar o futuro. A terceira, tem a ver com a difusão de carreira, dada

a dificuldade que jovem tem em aplicar os seus recursos de um modo realista ao trabalho e ao estudo. Por último, surge a 'eleição de uma identidade negativa', que tem a ver com o facto do jovem eleger uma identidade que é exactamente a oposta à preferida pelos pais e por outros adultos que se revestem de importância para o jovem, e, como tal, *"a perda do sentido de identidade é expressa com frequência mediante uma desdenhosa e presunçosa hostilidade acerca do papel que é oferecido como adequado e desejável pela família e comunidade imediata"* (op. cit. p. 173).

Sendo, no entanto, de salientar que estas quatro componentes que constituem os principais traços de difusão de identidade não estão necessariamente todas presentes sempre que o adolescente experimenta uma crise de identidade (Erikson, 1968).

Por outro lado, Erikson (1968) refere ainda a necessidade de um '*compasso de espera*', ou seja, de uma moratória psicossocial, de forma a permitir ao adolescente experimentar papéis para descobrir o tipo de pessoa que deseja ser. Sendo, assim, possível passar, progressivamente, de uma identidade difusa para uma identidade coerente.

Surgindo esta progressão do processo de formação de identidade destacada nos estudos de Marcia (1966, in Coleman, 1985) que identificaram os quatro seguintes estádios:

### 1º Difusão da identidade

Aqui o indivíduo não experimenta uma crise de identidade, nem estabelece qualquer tipo de compromisso com uma vocação ou um conjunto de crenças. Em vez disso, a ênfase é colocada na relatividade e em viver o momento; não se renuncia a nenhuma área de gratificação pessoal; tudo é possível.

### 2º Identidade outorgada

A este nível o indivíduo não experimentou uma crise, no entanto, comprometeu-se em termos de objectivos e crenças devido, em grande parte, às escolhas realizadas pelos outros influentes.

### 3º Moratória da Identidade

Aqui o indivíduo encontra-se em estado de crise procurando activamente entre diversas alternativas. Os compromissos são temporariamente evitados por razões legítimas *'preciso de mais tempo e experiência antes de me comprometer com uma carreira'* e não pelo facto de pretender fugir à responsabilidade e andar à deriva.

### 4º Aquisição da Identidade

É o estágio em que se considera que o indivíduo experimentou uma crise, no entanto, resolveu-a pelos seus próprios meios, surgindo,

assim, firmemente comprometido com uma carreira e um conjunto de valores.

Segundo Marcia (1966, *in* Coleman, 1985) estes quatro níveis de identidade podem ser considerados como um sequência de desenvolvimento, mas não no sentido de que um deles seja condição prévia para os seguintes, incluindo a moratória, dado que a procura e a exploração que a caracteriza precede sempre a uma solução do problema da identidade.

Verificando, assim, que Erikson e Marcia consideram a crise de identidade como uma condição básica para a sua aquisição. Facto, que tem sido alvo de controvérsia, dado que para alguns autores (Coleman, 1985) a maioria dos adolescentes se adaptam de forma muito gradual, durante um período de anos, às mudanças com que vão sendo confrontados relativamente à sua identidade, evitando, assim, qualquer tipo de crise de identidade súbita.

## 2.2 TAREFAS DE DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA

Embora a adolescência tenha sido considerada como um período acompanhado de distúrbios, conflitos e crises (Hall, 1904 *in* Coleman, 1985; Freud, 1905; Erikson, 1968), o facto é que, investigações recentes (Coleman & Hendry, 1990; Palmonari, 1990), passaram a caracteriza-la como um período de transição que exige novas formas de ajustamento durante o qual o sujeito é confrontado com tarefas desconhecidas não necessariamente vividas com algum desconforto e ansiedade.

Surgindo, assim, uma nova forma de definir a adolescência que consiste num período de tarefas de desenvolvimento, cuja resolução de uma forma ajustada/adequada, conduz à maturidade e à construção de uma identidade como indivíduo adulto (Coleman, Havighust & Palmonari 1980, 1951, 1990, *in* Kirchler & Gouveia Pereira, 1998)

Havighurst (1951) foi um dos primeiros autores a abordar o conceito de tarefas de desenvolvimento, definindo-as como competências, conhecimentos, funções e atitudes que um indivíduo deve adquirir num dado momento da sua vida. Estando subjacente a este conceito o aspecto da sequencialidade, uma vez que uma determinada tarefa só pode ser resolvida com sucesso se, a precedente, também já o havia sido. Embora esta sequencialidade esteja relacionada com a idade, ela pode variar consonante a

maturação física, pressões culturais ou expectativas sociais, aspirações e valores individuais, i.e., as tarefas de desenvolvimento e os momentos adequados para as resolver estão fortemente influenciados pelas variáveis interculturais e intraculturais.

Havighurst (1951) apresenta uma listagem das mais importantes tarefas de desenvolvimento, com as quais os adolescentes são confrontados entre os 12 e 18 anos.

1. Aceitar o seu corpo depois das mudanças ligadas ao desenvolvimento.
2. Ultrapassar inquietações.
3. Adquirir autonomia no que respeita às escolhas a serem feitas.
4. Desenvolver auto-conhecimento/auto-consciência
5. Encontrar valores de referência.
6. Lidar com sucesso em situações do dia a dia.
7. Construir relações estáveis com um grupo de amigos.
8. Estabelecer relações positivas com o sexo oposto.
9. Completar com sucesso a escolaridade.
10. Preparar a sua integração no mundo do trabalho.
11. Alcançar a independência económica.
12. Preparar-se para a responsabilidade de ter uma nova família

Palmonari (1990) ao considerar este conceito de tarefa como demasiado detalhado e estático, propõe uma nova noção de tarefas de desenvolvimento que, em sua opinião, apesar de ser menos ambiciosa apresenta vantagens sobre o ponto de vista da sua operacionalização, dado permitir analisar os diversos e múltiplos problemas que cada adolescente deve enfrentar e resolver, para construir a sua identidade e adquirir uma autonomia que seja própria de um adulto.

Surgindo, assim, uma nova classificação de tarefas de desenvolvimento que se enquadra na lógica do adolescente e tem um carácter meramente provisório:

1. Tarefas de desenvolvimento em relação à experiência da puberdade.
2. Tarefas de desenvolvimento em relação à aquisição do pensamento hipotético-dedutivo.
3. tarefas de desenvolvimento em relação às exigências da autonomia e de inserção social.

Deste modo, e no sentido de melhor compreender aquilo que se entende sobre cada uma das tarefas de desenvolvimento propostas por Palmonari (1990) efectuaremos, seguidamente, uma breve abordagem sobre cada uma delas.

### 2.2.1 TAREFAS DE DESENVOLVIMENTO FACE À EXPERIÊNCIA DA PUBERDADE

Palmonari (1987) destaca que não são os fenómenos característicos da puberdade que trazem problemas ligados ao desenvolvimento e maturação sexual, mas sim, o significado social desses fenómenos.

Não pretendendo fazer um discurso detalhado acerca do significado social destes fenómenos, importa, contudo, sublinhar que as interações do sujeito com a sua realidade social assumem uma importância crucial na forma como o adolescente enfrenta estas tarefas de desenvolvimento.

Segundo Palmonari (1990), o adolescente que está a viver a experiência da puberdade vai ter que enfrentar os problemas ligados:

- à aceitação do corpo que se modificou rapidamente e de uma forma inesperada;
- às pulsões libidinais que desencadeiam estímulos instintuais, envolvimentos emocionais e interesses sexuais completamente novos, que colocam novos problemas fortemente influenciados pela pertença cultural dos sujeitos;

- à forma como são tratados pelos outros, nomeadamente a família, os pares mais próximos e outros adultos para ele significativos, após a mudança do seu aspecto físico.

## 2.2.2 TAREFAS DE DESENVOLVIMENTO RELACIONADAS COM A AQUISIÇÃO DO PENSAMENTO FORMAL

Dado que a aquisição do pensamento formal permite ao adolescente distanciar-se dos dados concretos para se centrar em interesses orientados para o que não é presente, ou seja, para o futuro (Piaget & Inhelder, 1955), e que esta possibilidade, segundo Palmonari (1990), se torna uma exigência para o adolescente, obrigando-o a confrontar-se com diversas tarefas de desenvolvimento, importa analisar, aqui, as tarefas de desenvolvimento ligadas à perspectiva temporal (*time perspective*) que representa “o arco de tempo psicológico no qual o indivíduo vive; esse consiste assim na vivência psicológica da pessoa que, vivendo no presente é capaz de ter representações acerca do passado e do futuro, e que dirigem o seu comportamento no sentido que uma acção é determinada não só pela situação presente, mas também pelas expectativas em relação ao futuro e das experiências passadas (Palmonari, et al. 1979, in Gouveia Pereira, 1995, p. 36)

Mais concretamente, falar-se de tarefas de desenvolvimento em relação à perspectiva temporal, equivale a falar-se na necessidade que o adolescente tem em ir além do presente e dos dados factuais, de imaginar e fazer projectos com base num ideal, numa esperança, ou em expectativas, e de transformar o que existe no presente tendo em conta o futuro e as experiências passadas. Embora esta capacidade de projectar a transformação do existente no futuro esteja relacionada com o seu pensamento hipotético-dedutivo, por vezes, ela fica comprometida com o carácter relativamente vago das suas expectativas e esperanças em relação futuro. Nestas circunstâncias, o adolescente não consegue distinguir bem os seus objectivos reais dos seus objectivos ideais e, como tal, o futuro surge para ele, muitas vezes, a um nível irreal. A estas dificuldades acrescentam-se outras, que se prendem com as contradições estruturais, ou seja, com a contradição entre indicadores objectivos fornecidos pela sua própria experiência e os indicadores fornecidos pelos adultos relativamente à moral e aos valores. Aspectos que, em última análise, levantam dificuldades ao adolescente em identificar as referências necessárias para definir a perspectiva temporal e planificar claramente projectos de realização (Palmonari, 1990).

A este conjunto de dificuldades, associam-se outras, que têm a ver com a dificuldade que os jovens têm em construir, na sociedade actual, expectativas positivas face aos seus projectos futuros: dificuldade em entrar na universidade, em conseguir um emprego, etc. Devendo, no entanto, esta falta

de expectativas positivas ser vista como relativa, uma vez que elas estão ligadas, quer a situações sociais reais, quer às representações que os jovens têm dessa realidade social. Parecendo fundamental que os jovens não se sintam limitados nas suas escolhas e possam ter a possibilidade de investir e elaborar projectos possíveis de realização.

### 2.2.3 TAREFAS DE DESENVOLVIMENTO RELACIONADAS COM A AUTONOMIA E INSERÇÃO SOCIAL

Entendida a autonomia como a necessidade que o adolescente tem em conquistar o domínio de si próprio e obter um espaço mental para reflectir e para se relacionar fora da família, é pressuposto que a mesma só será conseguida através do abandono de uma situação de dependência face aos pais que caracteriza a infância (Sampaio, 1994).

Tratando-se de um processo progressivo, que se inicia muitas vezes na puberdade e atinge o seu pleno no final da adolescência, não escapa, algures no seu desenvolvimento, a um período de desobediência ou confronto com os pais, mas que na maioria dos casos é vivido sem graves problemas (Sampaio, 1994).

No entanto, a capacidade de o jovem atingir a sua autonomia está relacionada, não só, com a capacidade de os pais estimularem a separação, como também, com a qualidade emocional do vínculo que liga pais e filhos adolescentes, tal como afirma Fleming (1993, in Sampaio, 1994, p. 243) “ *se a emoção básica for o amor, o adolescente progride na sua capacidade de se individualizar e de se separar. Se a emoção básica for a hostilidade, o adolescente não encontra a base segura a partir da qual inicia o processo de separação (...). Não estando seguro dos laços que o unem aos pais, e temendo uma perda de amor pelo facto de desejar separar-se deles, o adolescente pode retrair-se na marcha para a tarefa de individualização, dando lugar ao impasse ou à paragem do desenvolvimento psicológico*” .

Assim sendo, o adolescente só é capaz de se tornar independente psicologicamente se for capaz de abandonar o vínculo infantil que o ligava aos pais ou seus substitutos parentais e construir uma nova relação familiar menos dependente mas mais importante, onde o respeito e a confiança mútua são essenciais. Dando-se o contrário, o caminho para a autonomia é constantemente marcado por conflitos graves, hostilidade, acusações recíprocas ou falsos saltos para a liberdade, sendo provável que o adolescente persista extremamente ligado à família, embora o seu discurso pretenda dizer o contrário.

Sedas Nunes et. al. (1989) realizaram um estudo a nível nacional sobre os jovens e chegaram à conclusão que estes manifestam o desejo de deixar de viver com os pais sem que tal signifique uma rotura conflitual com a família, podendo esta separação ser entendida como parte integrante deste período de desenvolvimento. Começando a evidenciar-se os contornos de desejo de autonomia por volta 15-17 anos e acentuando-se, ou tornando-se mais claros, por volta 18-20 anos. Contudo, este desejo de autonomia não é independente do grupo etário e meio ambiente ( e diria também do meio sócio-cultural).

Porém, o processo de emancipação da família pressupõe a criação de outras redes de relações afectivas orientadas, quer para os amigos, quer para as novas famílias. Neste sentido Palmonari (1990) defende que a tarefa de diferenciar-se da família conduz à exigência de não se sentir muito diferente, colocando-se deste modo a tarefa de ter os 'pares com os quais se sente um igual' de modo a construir um terreno social no qual se apoia para a evolução da autonomia adulta.

Ficando, deste modo, demonstrado que a realização da autonomia adolescência passa necessariamente pela alteração das relações familiares e, conseqüentemente, pela alteração na rede de relações sociais, onde pares/amigos assumem um significado crucial.

Ficando assim claro que o apoio recebido por aqueles que se encontram no campo social do adolescente, principalmente por aqueles que lhe estão mais próximos (pais e grupos de amigos) é determinante para o êxito das tarefas de desenvolvimento que lhe são impostas durante este período do seu ciclo vital.

## 2.3 CAMPO SOCIAL DO ADOLESCENTE

### 2.3.1 AFILIAÇÃO GRUPAL: MOTIVAÇÕES, ASPECTOS DESENVOLVIMENTAIS E ESTRUTURAIS

Tal como foi por nós já aqui várias vezes referido, é durante a adolescência que se verifica uma substituição progressiva da família por novos agentes de socialização que são os companheiros da mesma idade. A família perde progressivamente os seus valores de atracção em proveito do grupo de companheiros que passa a representar para o adolescente uma referência fundamental, que lhe irá permitir construir o terreno social no qual se apoia para construir a sua identidade e ultrapassar, com sucesso, as tarefas de desenvolvimento.

O grupo passa, assim, a ser percepcionado como um lugar que possibilita aos adolescentes o confronto com os seus pares com iguais necessidades e dificuldades relacionadas com o processo de crescimento e a partilha das mesmas actividades, dos mesmos problemas e dos mesmos sentimentos, que os ajuda a fazer uma observação de como eles são na realidade ( Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1989, 1990; Kircher, Palmonari & Pombeni, 1991).

Investigações anteriormente efectuadas por Sherif e Sherif (1964, 1969) sobre os grupos de adolescentes, que examinaram grupos naturais de adolescentes inseridos no seu meio, chegaram à conclusão que a formação dos grupos e a

vida dos grupos é um facto geral na vida dos adolescentes em todos os países do Ocidente.

Neste sentido vão os resultados mais recentemente obtidos, em Itália, pelo grupo de autores anteriormente referido (Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1989, 1990; Kirchler, Palmonari e Pombeni, 1992) e, em Portugal, por Gouveia Pereira (1995) e Alves Martins et. al. (1999), dado que revelaram que cerca de 90% a 99% dos adolescentes afirmam pertencer a um grupo de amigos. Sendo as motivações concretas que levam os adolescentes a pertencer a um grupo muito diversas. Segundo Palmonari, Pombeni e Kirchler (1989), muitos dos adolescentes (42,6% rapazes e 34,8% das raparigas) encontram-se com os amigos para se divertirem, porém, outros, encontram-se para partilharem algumas experiências (20% dos rapazes e das raparigas), para não estar sozinhos (9,2% dos rapazes e 6,5% das raparigas), para conhecer outras pessoas (16,9% dos rapazes e 24,3% das raparigas) ou, então, para encontrar apoio e suporte nas tarefas com que são confrontados (11,4% dos rapazes e 15,2% das raparigas). Para Gouveia Pereira (1995) o grupo de pares é percebido pelos adolescentes como um suporte e apoio nas dificuldades pessoais, relacionais, escolares e na área da sexualidade. Segundo Alves Martins et. al. (1999), o grupo proporciona a partilha de vivências e preocupações relacionadas com as esferas pessoais, familiares e escolares.

No que respeita ao tipo de grupos, diversos estudos (Alves Martins et. al. 1999; Gouveia Pereira, 1995; Kirchler et. al. 1992; Palmonari et. al. 1989, 1990) revelaram que a maioria dos adolescentes pertencem a grupos informais. Este grupos informais são constituídos com base em interesses comuns dos seus membros adolescentes, independentemente da liderança de um adulto, e encontram-se, frequentemente, em parques, recreios e cafés. Os grupos formais são constituídos com base em objectivos claramente definidos, que devem ser alcançados sob a supervisão de um líder adulto, e encontram-se em espaços públicos ou privados previamente designados para o efeito. Estes objectivos podem ser religiosos, políticos, desportivos ou humanitários.

Um estudo conduzido por Palmonari, Pombeni e Kirchler (1992), no norte da Itália, com 3.744 adolescentes, revelou que a grande maioria dos inquiridos (98,5%) se encontravam regularmente com o seu grupo de pares de tipo informal (49,2%) ou quase-informal (23,7%), e que, apenas, 19,5% se juntavam a grupos formais, sendo os mais frequentes os grupos desportivos (10%) e religiosos (9,5%). Gouveia Pereira (1995) ao efectuar uma investigação com 200 adolescentes chega a conclusões similares, i.e., verifica que a maioria dos adolescentes pertencem a grupos informais e que, apenas, uma minoria (4,1%) afirma pertencer a grupos formais, tais como a um grupo desportivo (2,6%), religioso (1%) ou político (0,5%). O estudo efectuado por Alves Martins et. al. (1999) que contemplou 543 adolescentes a frequentar o 3º ciclo de escolaridade e que se propôs a vários objectivos, sendo um deles a

identificação e a caracterização dos grupos existentes no contexto escolar, revelou a existência de um rol de grupos informais no seio escolar e uma marcada preferência dos adolescentes por um deles, ou seja, pelo 'grupo turma' (37%). Sendo uma das explicações apontadas para esta preferência pelo grupo turma, o facto de eles terem efectuado o seu percurso dentro da mesma turma (Alves Martins et. al., 1999) e de passarem a maior parte do tempo juntos "*os adolescentes portugueses passam a maior parte do dia na escola*" Kirchler e Gouveia Pereira (1998, p. 21). Dos restantes tipos de grupos identificados pela autora, destaca-se a adesão ao grupo desportivo (13,6%), ao inverso, do observado relativamente aos grupos religioso (0,6%) e político (0,4%) que apresentam resultados pouco relevantes.

No que diz respeito à estrutura dos grupos verifica-se que esta evolui com a idade, dado que ao longo da adolescência os sujeitos vão-se geralmente implicando em diversos grupos que se interceptam e mudam em termos do sexo dos elementos que o compõem, número e grau de intimidade entre os membros.

Relativamente ao sexo dos elementos do grupo, Palmonari et.al. (1989) constaram que nos primeiros anos da adolescência são privilegiadas as relações duais constituindo-se o grupo maioritariamente por membros do mesmo sexo. Posteriormente, estas relações duais originadas em experiências iniciadas na infância, vão-se desenvolvendo em modalidades de

relações mais alargadas e espontâneas (Cavalli & De Lillo, 1988) sem que isso, até um determinado momento, lhes crie conflitos (Palmonari et. al., 1989). Por volta dos 14 anos com a aquisição de uma maior autonomia na deslocação, menor controlo por parte da família, encontro com jovens que vivem modalidades de socialização diferentes, necessidade de se demarcarem das escolhas e indicações dos pais e a exigência de se identificarem com o grupo de pares (Palmonari et. al., 1989), os adolescentes afastam-se das modalidades de agrupamento vividos anteriormente e escolhem grupos espontâneos e informais. Nesta altura observa-se também um movimento para a heterossexualidade na constituição do grupo, surgindo, assim, as primeiras trocas heterossexuais ainda que muito superficiais (Palmonari et. al., 1989). No final da adolescência, por volta dos 18 anos, verifica-se uma desagregação do grupo, surgindo novos subgrupos em que predomina a heterossexualidade com a formação de casais cuja relação aponta para um compromisso durável.

Verificando-se em tudo isto uma certa relatividade, uma vez que as normas sociais construídas em interacção com o grupo têm esquemas de referência sócio-culturais que reflectem os valores e normas sociais do contexto (Sherif, 1984). Facto que se torna evidente nos resultados dos estudos efectuados por Palmonari et.al. (1989), que revelaram que os adolescentes pertencentes a classes sociais mais desfavorecidas tendem a marginalizar as raparigas,

reproduzindo, assim, os modelos sócio-culturais do seu contexto familiar e social.

Em relação aos jovens portugueses, também Sedas Nunes et. al. (1989) verificaram que o convívio em grupo é mais um convívio entre rapazes, e que as raparigas se distribuem mais equitativamente entre os 'grupos' e os 'amigos individuais'. Incidindo a distinção 'masculino-feminino' maioritariamente nas classes mais baixas e nos *habitats* rurais onde, segundo os autores, os convívios são sexualmente mais segregados.

Claes (1985) também se refere à estrutura do grupo de adolescentes afirmando que esta evolui consideravelmente sob a pressão das exigências ditadas pelo comprometimento nas relações heterossexuais. Segundo o autor as relações interpessoais inscrevem-se no interior de dois círculos concêntricos: o grupo dos 'amigos' que é frequentado ocasionalmente no bairro e na escola e que conta, em média, com 15 a 30 membros (círculo mais abrangente), e o grupo dos 'amigos íntimos', com quem se encontram mais frequentemente, que compreende em geral 2 a 9 membros (círculo mais restrito). Segundo o autor estes dois tipos de grupos assumem funções diferentes: o primeiro organiza as actividades sociais (encontros, jogos, festas) e o segundo (grupo restrito) serve para troca de ideias, interesses e sentimentos.

Relativamente ao grau de intimidade, ou seja, o grau de interdependência emocional que os adolescentes habitualmente esperam dos amigos, por eles considerada como a amizade, varia, também, consoante a idade do adolescente (Spinthall & Collins, 1988)

Coleman (1980) identificou três etapas na evolução das amizades durante a adolescência. Na pré-adolescência, por volta dos 10-11 anos, as amizades centram-se mais nas actividades do que na interacção entre si, sendo descrito o amigo como o companheiro privilegiado. Por volta dos 14 anos vão surgindo, gradualmente, as noções de escolha, de afinidades e de intimidade, sendo a confiança recíproca e o afecto que prevalece na amizade. Surgindo a sinceridade, lealdade e confiança como qualidades pretendidas no amigo e o medo de serem rejeitados e traídos pelo mesmo. Pelos 18 anos, é a procura de experiências comuns e a partilha dos interesses que predominam: a tolerância face às diferenças individuais aumenta, ao mesmo tempo que se esbate o medo de ser abandonado pelos amigos (Douvan e Adelson, 1966, *in* Coleman 1980). Verificando-se que a capacidade de estabelecer uma interdependência emocional com os outros (intimidade) constitui uma condição básica para a compreensão do eu e do outro e, conseqüentemente, para o estabelecimento de relações duradouras físicas e psicológicas com outra pessoa.

Sendo de salientar que a amizade é uma realidade tão importante para os rapazes como para as raparigas, revestindo-se no entanto de significados diferentes para cada sexo: para os rapazes, as relações de amizade são orientadas para a acção comum, enquanto para as raparigas predomina largamente a procura de satisfações afectivas e o prazer da intimidade (Coleman, 1980).

Uma das questões que se reveste de importância relativamente ao tema da amizade e ao grupo de companheiros é a questão da popularidade, que se refere ao grau em que alguém é activamente procurado pelos outros (Sprinthall & Collins, 1988). Debruçados sobre este tema, vários autores efectuaram um conjunto de estudos cujos resultados se revelaram pouco consonantes. Kuhlen e Lee (1943, *in* Coleman, 1980) ao efectuarem estudos com grupos de adolescentes de zonas rurais e urbanas, concluíram que os traços mais marcantes em termos de popularidade, para os jovens de ambos os sexos e de todas as idades, eram o bom humor, a cordialidade, o entusiasmo e a capacidade de iniciar jogos e actividades. Gronlund e Anderson (1957, *in* Coleman, 1985) realizaram um estudo similar utilizando um teste sociométrico e chegaram, não só, a conclusões idênticas, como também, acrescentaram a importância do aspecto físico em ambos os sexos e o sucesso no desporto para os rapazes. Coleman (1960, 1961, *in* Coleman, 1985) abandona os atributos da popularidade e centra-se nas implicações que a popularidade tem no contexto social, nomeadamente no contexto escolar,

em termos de atribuição de *status*. Assim, e após o estudo dos atributos dos líderes em várias escolas diferentes, chega à conclusão que é a destreza ou habilidade desportiva, nos rapazes, e o êxito nas relações sociais, nas raparigas, que determinam a sua inclusão numa elite. Ocupando os resultados escolares um 'posto' relativamente baixo. Seguindo-se alguns autores que criticaram Coleman pelo facto de ter efectuado generalizações abusivas dos resultados obtidos e ter enfatizado demasiado a tendência anti-intelectual do grupo de companheiros, tanto mais, que foi posteriormente verificado por Campbell (1964), que os 'atletas' e bons estudantes das escolas em que Coleman efectuou o estudo, gozavam ainda de uma popularidade superior aos que eram 'atletas' e maus estudantes. Parecendo, assim, que o facto de a destreza desportiva nos rapazes e o êxito social nas raparigas, constituírem factores essenciais para determinar a popularidade e a pertença, como membro, ao grupo de líderes, não implica, de modo algum, que os bons resultados no trabalho escolar sejam forçosamente infravalorizados, ou então, que os grupos de companheiros sejam sempre anti-escolares.

Matizada por todo este conjunto de variáveis a estrutura do grupo vai, progressivamente, assumindo contornos cada vez mais nítidos que lhe dão um determinado estatuto, cuja preservação exige, quer aos seus membros, quer àqueles que nele queiram ingressar, o cumprimento de um conjunto de regras e normas bem definidas. Sendo, no entanto, a aceitação de novos

membros no grupo de adolescentes um acontecimento absolutamente natural (Sprinthall & Collins 1988).

Estando a consciência de ter participado na criação, ou na escolha, de certas propriedades do grupo e na definição das suas regras, subjacentes à coesão do grupo, que em termos comportamentais se traduz na necessidade dos seus elementos se relacionarem com ele quotidianamente a fim de vivenciarem experiências colectivas, obedecendo às normas do grupo. Facto, que não implica a necessidade de recorrer a ameaças e punições, dado que cada um considera o grupo como qualquer coisa que lhe é própria.

Por outro lado, é também em grupo que se põem em prática uma série de comportamentos, que nos dias de hoje, são vistos como verdadeiros rituais de acesso á vida adulta (Sampaio, 1993), tais como as primeiras idas tanto ao café como à discoteca, a substituição do refrigerante pela primeira bebida alcoólica e até o primeiro cigarro.

Factores, que em última análise, contribuem para a emergência na sociedade ocidental de uma cultura juvenil que ao se impor socialmente nos espaços que lhe são mais usuais, nomeadamente na escola, através de uma quantidade diversificada de estereótipos, tais como, a forma de se relacionarem e se vestirem, actividades desenvolvidas, locais frequentados, gostos e preferências musicais, vocabulário, nomes dos grupos de pertença, etc., exerce funções de mediação e de suporte fundamentais para uma

realização ajustada das principais tarefas que se impõem ao ser humano nesta fase de desenvolvimento - construção da identidade e aquisição autonomia .

### 2.3.2 A FAMÍLIA

Vários trabalhos de investigação (Pombeni et. al. 1990; Kirchler et. al. 1991) têm demonstrado que uma elevada identificação ao grupo de pares possibilita ao adolescente a construção de uma imagem positiva de si próprio directamente relacionada, quer com a resolução de tarefas, quer com a construção da sua identidade psicossocial.

Estes estudos têm igualmente demonstrado que para que estes dois aspectos, resolução de tarefas de desenvolvimento e construção da identidade psicossocial, sejam bem sucedidos, não só, é importante o apoio sentido por parte do grupo de pares, como também, o apoio sentido por parte da família. Assim, ao inverso do que muitas vezes se pensa, o grupo de amigos e a família são, portanto, duas entidades que não se substituem, mas que se completam.

Kirchler e Gouveia Pereira (1998) tendo em conta os resultados destes estudos que demonstraram ser o grau de identificação ao grupo de amigos

(independentemente da sua tipologia) e à família, que determina o apoio emocional e informativo que os adolescentes procuram nestas duas entidades, pronunciaram-se acerca dos problemas dos adolescentes ligados à delinquência. Segundo estes autores, os adolescentes que têm, simultaneamente, uma forte identificação com a família e com o grupo de amigos, são os que mais procuram ajuda para os seus problemas e ficam melhor apetrechados para os resolver. No entanto, quando estes problemas estão ligados à delinquência são apenas os adolescentes que apresentam um elevado grau de identificação com a família os que procuram junto desta apoio, acabando por encontrar, na maioria das vezes, soluções para esses problemas. No que diz respeito aos adolescentes que se identificam apenas com o grupo de amigos, evitam o apoio destes, dado parecer-lhes que o grupo se apresenta mais como um obstáculo do que como um grupo de suporte, sendo uma das explicações apontadas o facto dos actos ilegais, tais como vandalismo, abuso de droga, pequenos furtos, serem muitas vezes cometidos em conjunto com os companheiros, e serem considerados entre si, como um sinal de maturidade.

Independentemente dos problemas ligados à delinquência, têm-se vindo a verificar, através de um conjunto de estudos efectuados em Portugal, que os adolescentes recorrem ao apoio da família e do grupo de amigos para os seus diferentes problemas. Verificando-se, no entanto, que a procura preferencial

pelo grupo de amigos ou pela família para lhes prestar apoio, varia consoante as problemáticas inerentes às diversas tarefas desenvolvimentais.

Constituindo a família o grupo preferido pelos adolescentes para dar apoio relativamente a dificuldades encontradas na escola ( mais específicas, por exemplo numa dada disciplina, aulas extra, etc.), nas escolhas profissionais e, sobretudo, para os mais velhos, sobre o futuro - o mundo do trabalho (Sedas Nunes et. al., 1989; Gouveia Pereira 1995). O grupo de amigos, constitui o grupo preferido quando as dificuldades se prendem mais com a construção da sua identidade, i.é., procuram o seu apoio quando têm problemas relacionados com a dimensão pessoal, relacional e sócio-institucional: conflitos com os pais, problemas de interacção com os amigos, dificuldades face à sexualidade, problemas com ele próprio e dificuldades na escola.

Sendo de salientar, que os adolescentes procuram tanto o apoio dos pais como do grupo de amigos para as dificuldades encontradas na escola. Parecendo, assim, tal como o defendido por (Palmonari et. al. 1990; Kirchler et. al., 1991), que as dificuldades encontradas na escola são vividas pelos adolescentes como uma das mais graves.

Relativamente à percepção que a família tem do grupo de amigos, nomeadamente no que diz respeito ao apoio que este pode dar nas tarefas escolares, de uma maneira geral, principalmente as mães, não o consideram

importante. Além disso, existem indicadores de que os progenitores percebem o grupo de amigos como obstáculo à integração social “*no grupo podem ser levados a cometer actos transgressivos e ilegais*” (Gouveia Pereira, 1998, pág. 94) e à relação parental, receando que o grupo possa por em causa o poder parental.

### 2.3.3 O GRUPO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIAL

Tal como foi por nós já aqui anteriormente referido, a construção da identidade pessoal só é possível através de uma progressiva inserção do adolescente no contexto social. Decorrendo este processo da adesão voluntária do adolescente a grupos, principalmente a grupos de pares, dado que estes constituem o agente de socialização que lhe permite, mais precocemente e de forma mais adequada, estabelecer relações que o ajudem a clarificar, não só, aquilo que é e deseja ser, como também, aquilo que não é nem deseja ser, bem como os motivos da sua aceitação e recusa de certos modelos.

Encarada, assim, a *“construção da identidade pessoal como um processo activo de diferenciação em relação aos modelos do self que se percebem como realizáveis, mas não aceites, e a procura de uma posição apropriada do self em relação aos objectos sociais significativos, tais como pessoas, grupos, instituições, elementos naturais e esquemas cognitivos de base que compõem o campo cognitivo de cada um (...)”* (Palmonari 1987, p. 76), coloca-se a questão de saber a forma como são reguladas as relações sociais envolvidas neste processo, nomeadamente as relacionadas com os grupos de pares.

Questão que encontra a sua resposta na teoria clássica da identidade social (ou da categorização-identidade social) de Tajfel (1972), Tajfel e Turner

(1979) e Turner (1981), uma vez que Erickson no seu quadro de referência desenvolvimentista sobre a identidade não esclarece, detalhadamente, o empenhamento activo do sujeito no contexto social em que se encontra inserido (Palmonari et. al. 1988, *in* Gouveia Pereira, 1995).

Segundo este modelo, desenvolvido com base em investigações inter-grupos, os seres humanos desenvolvem esforços para construir activamente reacções a situações sociais negativas, baseando-se esses esforços na construção de uma identidade social reconhecida pelos grupos de pertença. Desenvolvendo-se, assim, no seio destes grupos um conjunto de valores, atitudes e representações, que permite ao adolescente reagir de forma favorável às situações sociais com que é confrontado.

Facto, que leva o adolescente a estabelecer relações positivas em torno da identidade do seu grupo, e a desenvolver, em simultâneo, processos de máxima diferenciação relativamente aos outros grupos.

Implicando esta complexa relação entre grupos a função de categorização social, ou seja, um processo cognitivo que permite o ordenamento em categorias as pessoas e os acontecimentos (ou grupos de alguns dos seus atributos) enquanto semelhantes ou equivalentes uns aos outros no que diz respeito às suas acções, intenções ou atitudes (Talfel, 1972 *in* Moscovici, 1984).

Por sua vez, esta categorização social produz um efeito de acentuação de diferenças entre indivíduos pertencentes a diferentes categorias (ou grupos) e, complementarmente, uma tendência para aumentar a semelhança entre os indivíduos pertencentes à mesma categoria ou grupo.

Com base nestes processos de aproximação/diferenciação relativamente às diferentes categorias (ou grupos), progressivamente, os indivíduos vão tomando consciência da sua pertença a certos grupos sociais, estabelecendo com eles uma relação emocional e valorativa.

Instalada esta consciência de pertença ao grupo, torna-se necessário que ele se diferencie positivamente, ou mantenha uma distinção positiva, relativamente aos outros grupos de forma a poder contribuir para uma identidade social positiva dos seus membros. Sendo o carácter positivo ou negativo de um grupo, estabelecido no contexto social e em comparação com os outros grupos.

Em síntese, esta teoria assume que, associada com a identidade operada no contexto do seu grupo de pertença (*in-group*), existe uma necessidade para desenvolver uma discriminação positiva, ou seja, uma identidade reconhecível e favorável, que é satisfeita através da comparação ou competição social com os outros grupos (*out-group*). Facto que leva os indivíduos a lutar para manter uma identidade social positiva.

Caso o grupo se revele incapaz de proporcionar uma identidade social positiva ocorre uma situação de '*identidade social inadequada*' (Senos, 1997, p. 124), que o obriga à mobilização de estratégias capazes de repor a função do grupo.

Tajfel e Turner (1979) identificaram três reacções típicas à ameaça de insatisfação ou à real desvalorização da identidade social: mobilidade individual, competição ou valorização competitiva e criatividade social.

No primeiro caso, os indivíduos tenderão a procurar novos grupos de pertença que lhes permitam estabelecer comparações mais favoráveis com os grupos exteriores do que o grupo em que actualmente se encontram.

No quadro da segunda estratégia adoptada para manter comparações favoráveis e conseqüentemente uma valorização social, os elementos do grupo tenderão a procurar formas de superação dos grupos exteriores na dimensão, ou dimensões, em que anteriormente conseguiram manter comparações favoráveis.

Finalmente, a criatividade social supõe uma estratégia que consiste na redefinição da situação que deu origem a comparações desfavoráveis. Podendo esta redefinição conseguir-se à custa da inversão de valores do

grupo que levam a comparações desfavoráveis, ou, então, à custa da escolha de outros grupos para estabelecer o processo de comparação.

Em suma, quando a identidade social se revela inadequada, ou insatisfatória, os sujeitos lutarão para deixar o seu grupo actual e juntar-se a um grupo mais positivo, ou então, tornar o seu grupo actual mais positivamente distinto através da competição ou da criatividade social.

Assumindo, assim, a teoria da identidade social (Tajfel & Turner, 1979) que os indivíduos só conseguirão alcançar, ou manter, uma identidade social positiva através da distinção positiva do seu grupo, que é conseguida de acordo com uma tendência para favorecer o *in-group* em detrimento do *out-group*.

Contudo, existe um conjunto de estudos que mostram que a manutenção de uma identidade social positiva, não implica necessariamente a necessidade de recorrer a um favoritismo do *in-group*.

Sendo disto um exemplo, os estudos efectuados por Palmonari et. al. (1989, 1990, 1992 *in* Kirchler & Gouveia Pereira, 1998) que verificaram que o grau de identificação ao grupo afectava tanto as descrições do *self* e do *in-group*, como as do *out-group*, ou seja, os indivíduos mais identificados com o seu grupo, descreviam-se a si próprios, ao *in-group* e ao *out-group*, de forma

positiva (ainda que se encontrassem diferenças nestas descrições). Devendo-se isto, ao facto dos indivíduos com um nível mais elevado de identificação grupal evidenciarem uma maior segurança, desistindo, assim, da necessidade de se diferenciarem negativamente dos membros de outros grupos.

Estes resultados eram, no entanto, significativamente alterados quando foi solicitado aos sujeitos que caracterizassem o grupo de toxicodependentes, enquanto grupo. Neste caso os sujeitos perceberam este grupo como sendo completamente diferente do seu e, inclusive, do *out-group* escolhido anteriormente. Sendo o *status* do *out-group* relativamente ao *in-group*, uma das explicações apontadas por Kirchler et. al. (1994 in Kirchler & Gouveia Pereira, 1998) para os resultados obtidos, i. e., o *out-group* com um *status* igual, ou superior, ao do *in-group*, será julgado de forma mais positiva que o *out-group* com um *status* (estatuto) inferior.

Corroborando com estes resultados, encontram-se os obtidos, recentemente em Portugal, por Alves Martins et. al. (1999), que revelaram que o grupo 'ganzas' (ou seja, um dos 13 tipos de grupos identificados em duas escolas do ensino secundário de duas zonas distintas do país) é o mais escolhido como *out-group*. Sendo este o grupo percebido pelos elementos dos restantes, como o que consome mais drogas leves e pesadas.

Verificando-se que estes resultados vão no sentido da teoria de auto-categorização elaborada por Turner (1987 *in* Kirchler, Palmonari & Pombeni, 1994) sempre que as comparações intergrupais se organizem com base no estatuto. Parecendo, segundo os autores, que para uma melhor compreensão dos processos de categorização social se deverão considerar as diferenças entre os grupos no que diz respeito ao seu estatuto, bem como o grau de identificação dos elementos do *in-group*.

Sendo uma outra consequência da discriminação inter-grupos, o facto dos sujeitos pretenderem manter avaliações positivas da sua auto-estima. Isto é, a teoria da identidade social sugere que uma necessidade básica para a manutenção da auto-estima positiva induzirá os sujeitos a favorecer os seus pares ( grupo de pertença) na maioria das comparações com os sujeitos de outros grupos (*out-group*), atribuindo, assim, ao seu grupo um conjunto categorias específicas que eles avaliam positivamente ( Perdue, Dovidio, Gurtman & Tyler , 1990, *in* Senos, 1997).

Podendo estas avaliações positivas relativamente ao grupo de pertença, quando extremadas, levar os sujeitos a perceber ou ver os outros (*out-group*) como sendo menos elaborados e menos versáteis do que as pessoas que integram o seu próprio grupo. Facto que permite, segundo vários estudos, apontar que o etnocentrismo tem a sua origem no processo de identidade social.

Num estudo em que se pretendeu explorar a importância do papel motivacional da discriminação inter-grupos realizado por Hogg e Sunderland (1991 *in* Senos, 1997), foi demonstrado que os sujeitos com uma baixa auto-estima tendem a discriminar mais significativamente situações de comparação inter-grupos do que os sujeitos com níveis de auto-estima aceitáveis. Em complementariedade com estes estudos, surge um estudo efectuado por Karasawa (1991), cujos resultados revelam que a auto-estima positiva pode derivar de aspectos positivos identificados e reconhecidos no grupo a que a pessoa pertence. Resultados que, em última análise, apontam para o facto, de que, não é a discriminação inter-grupos que contribui para a manutenção da auto-estima, mas sim, dos aspectos positivos identificados e reconhecidos pelos sujeitos no seu grupo de pertença.

Curiosamente Patterson, Kupersmidt e Griesler (1990) citaram alguns estudos em que foi demonstrado que as crianças impopulares entre os seus pares têm geralmente uma auto-estima mais baixa.

## 2.4 AUTO-CONCEITO E AUTO-ESTIMA

O auto-conceito não é mais do que um constructo hipotético, tal como muitos outros existentes em psicologia. No entanto é útil e necessário. Wells e Marwell (1976, *in* Vaz Serra, 1988) argumentam que sendo inferido ou construído a partir de acontecimentos pessoais, tem a vantagem de permitir descrever, explicar e predizer o comportamento humano e fazer uma ideia de como o indivíduo se concebe e se considera a si próprio.

Não obstante, todos os trabalhos que têm atribuído a sua especial importância ao estudo e papel do auto-conceito, poder-se-á dizer que os seus resultados não são conducentes a uma definição universal.

James (1892, *in* Harter, 1985) identificou pela primeira vez os dois aspectos fundamentais para a elaboração da teoria do auto-conceito. Segundo o autor este é composto pelo 'Me' e 'I'. O 'I' é o *self* como sujeito, como ser que conhece, enquanto o 'Me' é o *self* como objecto, como conteúdo do que se conhece. Logo o que cada pessoa sabe sobre si própria está determinado pelas características do 'I' e do 'Me'.

Para James (1890, *in* Harter, 1996) o 'I' revela tipos específicos de conhecimento, nomeadamente a consciencialização de que a unicidade das

experiências pessoais conduz a uma distintividade e uma certa continuidade de cada um enquanto pessoa.

No que diz respeito ao conceito do 'Me', o objecto de auto-percepções, o autor divide-o em três constituintes: o *self material* (o *self* corporal e os bens pessoais), o *self social* (características do *self* reconhecidas pelos outros), o *self espiritual* (compreende os aspectos considerados mais constantes no *self*: pensamentos, disposições e julgamentos morais da pessoa).

Esta noção clássica do auto-conceito, tal como as introduzidas por Cooley e Mead (1902, 1934, *in* Oñate, 1989) enquadram-se na perspectiva do interaccionismo simbólico, corrente que pressupõe que nós respondemos ao ambiente em função do significado que este tem para nós e que esses significados são determinados pela interacção social.

Para Cooley (1902, *in* Hattie, 1992) o *self* resulta de uma construção social, em que os outros têm um efeito de espelho - *looking glass self* - nos quais o sujeito procura informações acerca do *self* e cujos resultados, caso venham de pessoas significativas, são incorporados, incluindo três componentes: o que a pessoa imagina acerca de como a sua aparência é vista pelos outros; o que a pessoa imagina sobre os julgamentos realizados pelos outros acerca da sua aparência; o desenvolvimento de um sentimento de auto-valor, tais como o orgulho e a vergonha.

Mead (1934, *in* Oñate, 1989), acrescenta que se as pessoas significativas para o sujeito interagirem com ele de uma forma favorável, ele acabará mantendo as atitudes favoráveis em relação a si próprio, caso isso não se verifique, é pouco provável que ele as mantenha.

Numa perspectiva cognitivista o auto-conceito não é formado passivamente através das interacções com o meio ambiente, dado o indivíduo gerar certos esquemas mentais organizativos, que por influenciarem a percepção dos estímulos, o torna gradualmente resistente à informação que é inconsistente em função de tais esquemas. Isto explica a coerência do comportamento ao longo do tempo, em que o sujeito *“só filtra e dá valor”* aos aspectos que são relevantes e significativos para a imagem que fez acerca de si próprio (Markus, 1977, *in* Vaz Serra 1988, pág. 103).

Da convergência das perspectivas interaccionista e cognitivista emerge uma nova perspectiva de auto-conceito que resulta da interacção entre as capacidades do indivíduo e o ambiente social em que as auto-avaliações ocorrem.

Passando, assim, o auto-conceito a ser concebido como uma construção social e uma estrutura reguladora da acção, dado que filtra as representações das situações vividas pelo sujeito resultantes da interiorização dos aspectos

significativos atribuídos às diferentes áreas consideradas importantes para o sujeito (Pereira, 1991; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993).

Uma outra faceta significativa do auto-conceito é a auto-estima que deriva dos processos de avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades, desempenhos ou virtudes (Vaz Serra, 1988). Isto é, o auto-conceito é como pensamos que somos e a auto-estima é o grau em que gostamos do que somos ou pensamos (Rogers, 1982).

O grau de agrado daquilo que pensamos que somos depende dos níveis de aspiração, pois o que é sucesso ou uma experiência engrandecedora para um indivíduo, pode ser um fracasso ou uma experiência mal sucedida noutro; derivando os nossos sentimentos de auto-valorização e auto-estima das percepções de como vemos a nossa posição em relação aos outros, cujas capacidades e aptidões são idênticas às nossas imagens auto-individuais.

Podendo a avaliação que o indivíduo faz sobre si em determinado momento (auto-conceito real) ser diferente da avaliação que ele faz com base num ideal, naquilo que ele desejaria ser (auto-conceito ideal). Como tal, estes dois tipos de auto-conceito podem estar próximos ou afastados; admitindo-se, assim, que a diferença entre os dois é um indicador de auto-aceitação.

Por outro lado, as inúmeras experiências que cada sujeito vivencia nos diferentes contextos da vida em que se move (família, escola, comunidade, etc.) e o grau de complexidade dessas experiências, a partir das quais retira dados sobre si próprio, leva o sujeito a organizar e estruturar essas experiências em categorias de síntese mais simples, capazes de organizar e simplificar a experiência, dando-lhe sentido.

É esta natureza organizativa e estruturante do auto-conceito que determina a necessidade de uma relativa estabilidade. De acordo com esta linha teórica, embora as mudanças no auto-conceito possam vir a ocorrer ao longo do processo existencial dos sujeitos ( Markus & Kunda et. al., 1986), essas mudanças são confrontadas com a necessidade fundamental de uma relativa estabilidade e consistência que forneçam um sentido de identidade reconhecível próprio, nos processos de relação estabelecidos com o exterior.

Esta necessidade de estabilidade é ainda mais importante ao nível da sua componente avaliativa - a auto-estima. Segundo Coopersmith (1967, *in* Roger, 1982) os seus níveis tornam-se geralmente estáveis e duradouros por volta dos 10-12 anos.

Purkey (1970, *in* Oñate, 1989) destaca também o carácter dinâmico do *self*, que provém da natureza defensiva do auto-conceito. Rogers (1969, *in* Rogers, 1982) refere que perante determinadas circunstâncias o *self* poderá

chegar a actuar de tal forma defensiva que leva a que estes mecanismos de defesa possam chegar a ser contraproducentes.

Deste modo uma pessoa com baixo auto-conceito teria tendência a preferir escutar mais os comentários que correspondessem a essa ideia, do que os que apresentassem uma imagem mais favorecida. Markus (1977, *in* Vaz Serra, 1988) revelou-se em desacordo com esta teoria, sugerindo que todos preferimos ouvir coisas agradáveis sobre nós.

Para além destas três componentes do auto-conceito - avaliativo, organizativo e dinâmico - Shavelson et. al. (1976) identificaram mais quatro que ajudam na definição do auto-conceito, sendo elas: multifacetado, hierárquico, desenvolvimental e diferencial.

Multifacetado: reflectindo cada faceta o sistema de categorias adoptada por um determinado ser humano e/ou compartilhado por um grupo. Isto é, as experiências do sujeito podem organizar-se em diferentes áreas relativamente abrangentes que representam facetas específicas do conceito de si próprio. Embora estas facetas possam diferir com os indivíduos ou grupos particulares, o facto é que existem algumas áreas consensuais, tais como a área escolar, a área de aceitação social, a área da atracção física, etc.

Hierárquico: dado que parte de uma dimensão mais geral para experiências individuais em situações particulares e específicas. Esta estrutura inscreve-se na perspectiva teórica de Shavelson et. al. (1976) que considera que no topo da hierarquia está o auto-conceito geral (o conceito de si próprio) que surge dividido em duas componentes: auto-conceito académico e auto-conceito não académico. Posteriormente o auto-conceito académico surge dividido em áreas temáticas específicas, como por exemplo, a matemática e o inglês; enquanto o auto-conceito não académico se divide em auto-conceitos social, emocional e físico. Esta organização tem em conta a especificidade das situações com as quais o sujeito se confronta, facto que permite fazer inferências sobre hipóteses de mudança.

Desenvolvimental: isto é, com o crescimento os sujeitos vão-se tornando mais competentes e, como tal, capazes de abandonar as categorias indiferenciadas e gerais que usam para se descrever e avaliar, para passar a usar, progressivamente, categorias cada vez mais diferenciadas e específicas centradas em diferentes domínios da sua experiência; facto que contribui para uma diferenciação no auto-conceito dos sujeitos.

Diferenciável: tem a ver com a diferenciação com os outros constructos com os quais estabelece relações teóricas. Estabelecendo-se, assim, relações entre determinadas variáveis específicas e as diferentes dimensões do auto-

conceito; por exemplo, o auto-conceito académico está mais relacionado com a realização escolar do que com a realização nos domínios físico e social.

Além do modelo hierárquico do auto-conceito, existe outro modelo - modelo concêntrico - que postula que nem todas as dimensões do auto-conceito apresentam o mesmo grau de importância para o sujeito. Este tipo de auto-conceito traduz, assim, o resultado, não de todos os domínios do auto-conceito (tal como o modelo hierárquico) mas, apenas, daqueles considerados importantes para o sujeito (Rogers, 1986, *in* Peixoto, Martins, Mata & Monteiro, 1996).

Este modelo é caracterizado por um conjunto de círculos concêntricos, encontrando-se os domínios do auto-conceito mais importantes para o indivíduo, portanto, que ele deve defender com maior intensidade, posicionados no, ou perto do, centro. No que diz respeito aos elementos com menor relevância, logo com menores consequências para a auto-imagem do indivíduo, encontram-se posicionadas na periferia do círculo. Segundo este modelo, o desenvolvimento do auto-conceito poderá passar por uma passagem de alguns domínios que se situam na parte periférica do círculo para partes mais centrais, facto que implica um maior investimento do sujeito no domínio do auto-conceito em causa.

Harter (1983, 1985a, 1985b, *in* Hattie, 1992), por sua vez, sugeriu um modelo que se apoia na combinação dos modelos anteriores: Hierárquico/Concêntrico. Aqui a estrutura assemelha-se a uma pirâmide. No topo, a autora inclui cinco tipos de conteúdos: os atributos físicos, as descrições emocionais, as descrições comportamentais, as descrições motivacionais e os conhecimentos. Nos estádios intermédios surgem os domínios (escolar, social, etc.) em que cada um dos conteúdos pode ser aplicado. A base compreende a dimensão que se refere à forma como os conteúdos são processados.

O centro da pirâmide, desde a base até ao topo, é especialmente importante, já que é esse centro que mantêm a pirâmide erguida. Desta forma, tanto os elementos mais específicos como os mais gerais, quanto mais próximos se encontrem do centro, maior será a sua importância para o bem-estar de toda a estrutura. Sendo, assim, legítimo afirmar que os elementos situados no núcleo central são os defendidos com maior intensidade, dado o significado de que os mesmos se revestem para o sujeito (Rogers, 1982).

Segundo este modelo, e tal como Harter (1985a, *in* Hattie, 1992) defende, não existe apenas um auto-conceito global, mas sim, vários auto-conceitos parcelares que 'crescem' à medida que o indivíduo se desenvolve. Assim, e embora não se possa afirmar que o desenvolvimento do auto-conceito se

inicie a partir de determinado momento, crê-se que a criança se vá apercebendo das suas características com diferentes graus de clareza.

Segundo Harter (1993b) a criança, entre os quatro e sete anos, já é capaz de se auto-julgar em quatro domínios, ainda que estes não estejam claramente diferenciados: Competência Cognitiva, Competência Física, Aceitação Social e Conduta Comportamental. A partir dos oito anos, a criança passa a perceber a sua competência em cinco domínios específicos: Competência Escolar, Competência Atlético, Aceitação Social, Conduta Comportamental e Aparência Física. Com a entrada na adolescência, ou seja, a partir dos 12 anos, assistiu-se a um aumento de discriminação dos domínios em que o sujeito é capaz de se auto-percepcionar e, como tal, além dos domínios anteriormente referidos ele consegue ainda auto-percepcionar-se em mais três domínios: Amizades Íntimas, Atracção Romântica e Competência para o Trabalho.

Sendo a forma como cada indivíduo se vê e se valoriza em todos estes domínios que vai determinar o seu auto-valor global. No entanto, este auto-valor global está sujeito a uma discrepância entre a forma como o indivíduo se vê (se auto-percepciona) em cada um dos domínios e o valor ou importância por ele atribuída a cada um deles. Se esta discrepância for relativamente pequena o indivíduo possuirá uma auto-estima elevada, se, pelo contrário, for relativamente grande, o indivíduo possuirá uma auto-estima baixa. Resultando, assim, a auto-estima pessoal da relação existente

entre o 'eu real' e o 'eu ideal', i. é, da relação entre o que se é e o que se gostaria de ser. Residindo o 'segredo' da manutenção da auto-estima em níveis comportáveis nos esforços realizados para a redução da discrepância entre a competência percebida e a importância atribuída aos diferentes domínios do auto-conceito.

Spencer, Josephs e Steele (1993) defendem que tanto os sujeitos com elevada auto-estima como os com baixa auto-estima, lutam por um sentimento de auto-integridade. Residindo a diferença no facto de que enquanto os primeiros possuem um maior número de auto-conceitos positivos aos quais podem recorrer caso sintam a sua auto-imagem ameaçada; os segundos possuem poucas fontes de auto-avaliação positiva às quais podem recorrer para proteger a sua auto-estima, vendo-se assim confrontados com grandes dificuldades em lidar com quaisquer ameaças.

Burns (1979) destaca a importância do *feedback* que o adolescente recebe dos outros e dos modelos-padrão fornecidos pelos pais, professores e grupo de pares na sua auto-estima, pois é com base em tudo isto ele se auto-avalia. Assim, se o adolescente estiver inserido num meio em que a competência atlética seja privilegiada e se não tiver uma auto-percepção positivamente nesta área, é muito provável que a sua auto-estima possa ser afectada negativamente.

No entanto, o indivíduo age socialmente com o intuito de manter uma visão consistente e integrada de si mesmo. Facto que o leva a não se limitar apenas a auto-percepcionar-se a partir da imagem que lhe é oferecida pelos outros e procurar activamente parceiros sociais que corroborem das suas auto-percepções (Cantor, Mackie & Lord, 1984, *in* Carstensen, 1993; Swann, 1987 *in* Carstensen, 1993; Swann & Hill, 1982 *in* Carstensen, 1993).

Extrapolando estas ideias para o contexto escolar, somos levados a pensar na influência que as atitudes que os outros significativos (professores e grupo de pares) poderão ter sobre o seu *self* . Auto-percepcionando-se bons ou maus alunos a sua auto-estima será sempre influenciada pelo *feedback* que os outros significativos lhes fornecem sobre os diversos domínios do seu auto-conceito.

## 2.5 AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA, RESULTADOS ESCOLARES E AFILIAÇÃO AOS GRUPOS DE PARES.

Entendido o auto-conceito como uma entidade pluridimensional, ou como um sistema de auto-conceitos que integra um auto-conceito global, em que cada dimensão será mobilizada consoante a natureza da situação de interacção em que o sujeito se encontra em cada momento (Markus & Kunda, 1986), o auto-conceito académico constitui, sem dúvida, uma dimensão relevante no auto-conceito geral do adolescente, dada a quantidade de tempo que ele passa em interacção no contexto escolar e a importância social atribuída aos resultados nele obtidos.

De acordo com esta ideia, o auto-conceito académico refere-se assim às percepções e avaliações que o aluno julga possuir para realizar as tarefas escolares em comparação com os outros alunos da mesma classe, desempenhando um papel substancial na sua formação, as informações que ele recebe dos professores, pais e grupo de pares relativamente aos resultados por ele obtidos.

Assim, postula-se que se a área académica for valorizada, as percepções e avaliações que o sujeito desenvolve relativamente ao auto-conceito e à auto-estima académica, reflectir-se-ão no auto-conceito e auto-estima global.

Neste sentido foi realizado um conjunto de estudos, cujos resultados têm vindo a relacionar de maneira directa e positiva a auto-estima e resultados escolares.

Para Coopersmith (*in* Lee & Williams, 1977) a capacidade e realização académicas estão significativamente associadas a sentimentos de valor pessoal, isto é, a auto-estima e o resultado académico correlacionam-se positivamente.

Esta relação de covariação entre os resultados académicos e a auto-estima foi demonstrada experimentalmente por Brookover, Beady, Flood, Schweitzer e Wisenbaker (1979, *in* Senos 1996), embora *“esteja por explicar o sentido e natureza causal desta relação”* Rogers (1982, *in* Senos, 1996, p. 111).

Coopersmit, KeltiKangas-Jarvinen (1992) e Veiga (1987), efectuaram estudos partindo dos mesmos pressupostos e chegaram a conclusões similares, dado que também verificaram uma relação positiva entre o auto-conceito e os resultados escolares. No entanto, Shunk (1990) e Hattie (1992) apontaram algumas críticas a estes resultados, uma vez que eles revelam uma relação fraca e deixaram muito por explicar.

Centrados nesta problemática Robinson (1978) Robinson e Tayler (1986) começaram por apresentar um modelo explicativo do desinteresse escolar,

num sistema de ensino de referência normativa, para o ensino secundário, que prevê que as experiências sucessivas de insucesso no percurso escolar dos alunos, juntamente com as expectativas permanentes de insucesso, conduzem o aluno para o desinteresse escolar que, acaba por o orientar para uma atitude particular face ao trabalho escolar, geradora de novos insucessos.

Tornando-se de acordo com este modelo, muito difícil para estes alunos manterem a sua auto-estima baseada nos valores escolares (valorização do sucesso escolar, apreciação das qualidades exibidas pelos bons alunos, prática competitiva do elogio e da crítica exercitada pelo professor como estratégia de valorização do esforço escolar, etc.), em níveis aceitáveis.

Colocando-se como consequência desta situação circular (insucesso - expectativas permanentes de insucesso - desinteresse) relativamente à auto-estima, dois cenários:

- 1º O aluno aceita o seu estatuto com uma diminuição da auto-estima, tendendo, de uma forma progressiva, à construção de um padrão típico de 'incapacidade aprendida' que é caracterizada do ponto de vista atribucional, pela inferência de causas internas, estáveis e globais para o insucesso (Brun-stein & Olbrich, 1985, *in* Senos, 1997), com uma consequente degradação da atitude face ao trabalho escolar e diminuição progressiva do seu baixo nível de auto-estima.

2º O aluno rejeita o seu estatuto definido de acordo com os valores da cultura escolar, procurando manter a sua auto-estima em níveis aceitáveis.

Sendo segundo este último cenário que Robinson (1978) Robinson e Tayler (1986), baseando-se em estudos realizados sobre os fenómenos de representação social inter-grupos, chegam à conclusão que os alunos com repetido insucesso desenvolvem esforços no sentido de remover a ameaça à sua auto-estima constituída pela informação escolar.

Facto, que leva estes alunos a tornarem-se 'socialmente criativos', ou seja, a proceder a uma inversão de valores da cultura escolar através da agregação a grupos de pares que lhes permita efectuar comparações e diferenciações sociais positivas relativamente ao grupo dos bons alunos, conducentes à aquisição uma identidade social positiva capaz de sustentar a sua auto-estima em níveis aceitáveis.

Este modelo compreensivo da relação existente entre o insucesso escolar e auto-estima, baseado nas contribuições, Tajfel e Turner (1979) sobre os processos de categorização social, diferenciação social e identidade social, foi posteriormente demonstrado e confirmado por Robinson, Tayler e Piolat (1990). Assim, segundo estes autores, os alunos com insucesso conseguem, efectivamente, manter a sua auto-estima em níveis aceitáveis recorrendo, em

simultâneo, a dois tipos de estratégias, que consistem, por um lado, na negação dos valores positivos do sucesso educativo e no sublinhar os seus aspectos negativos - terem que estudar em casa, não terem tempo para se divertirem dentro ou fora da escola, etc. - , e, por outro, na valorização do insucesso e das características e condutas a ele associados - fumar, beber álcool, consumir drogas, agredir os professores, faltar às aulas, danificar o material escolar, etc. Resultando, assim, uma identidade positiva 'restaurada' que se baseia em valores e comportamentos antagonistas da cultura escolar oficial (Senos, 1997).

No âmbito deste modelo teórico, Senos (1997) efectua um estudo com crianças com idades mais precoces do que aquelas que foram utilizadas por Robinson e Tayler (1986), i.é, no momento em que de acordo com os trabalhos de Richmond (1985, *in* Senos 1987), os sujeitos exibem competências sociais que lhes permitem desenvolver uma efectiva dinâmica afiliativa de pares e que coincide com o final do segundo ano do segundo ciclo do ensino básico (11-12 anos).

Com o objectivo de verificar se os alunos do 6º ano com insucesso, à semelhança do verificado por Robinson e Tayler (1986) para os seus colegas mais velhos do ensino secundário, exibiam uma dinâmica afiliativa de pares positiva (que se caracteriza por uma atitude negativa face ao trabalho escolar) que lhes permitisse a manutenção da sua auto-estima através de

processos de comparação e diferenciação social positiva relativamente ao grupo dos alunos sem insucesso, Senos (1997) utilizou um conjunto de instrumentos que permitiram avaliar os níveis de auto-estima e auto-conceito dos alunos, a popularidade e afiliação de pares (teste sociométrico), a atitude face ao trabalho escolar (aquilo que se espera que seja a atitude do alunos do ponto de vista da cultura académica, pela positiva *'normalmente faço os meus trabalhos de casa a tempo'*, ou pela negativa *'se eu puder gozar os professores aproveito e gozo mesmo'*), resultados escolares e expectativas (níveis esperados pelo aluno no final do período em várias disciplinas).

Da conjugação dos resultados obtidos na aplicação destes instrumentos, o autor verificou:

- desenvolvem uma dinâmica afiliativa de pares caracterizada por uma diferença de rendimento escolar, i. é, formam grupos de pares de rendimento diferenciado;
- que não existem diferenças significativas entre os alunos com e sem insucesso relativamente à sua auto-estima;
- que os alunos com insucesso revelam expectativas de obtenção de novos resultados escolares mais baixas que os alunos com sucesso;
- que os alunos isolados, com ou sem insucesso escolar, apresentam níveis de auto-estima inferiores relativamente aos seus colegas que se encontram afiliados a grupos de pares constituídos por elementos com sucesso/insucesso escolar.

Parecendo, segundo Senos (1997), poder concluir-se pela validade das propostas de Robinson e Tayler (1986), uma vez que, esta análise, que integrou as variáveis relacionadas com a dinâmica de pares, permitiu verificar que os alunos com insucesso desenvolvem estratégias de protecção à auto-estima a partir da dinâmica do grupo em que se integram, quebrando a associação (correlação directa) identificada por Brookover, Beady, Flood, Schweitzer e Wisenbaker (1979, *in* Senos 1977) entre resultados escolares e auto-estima. Aceitando-se, assim, para os alunos do final do segundo ciclo do ensino básico, o modelo proposto por Robinson e Tayler (1986) para ensino secundário.

No que diz respeito à baixa auto-estima dos alunos com insucesso, segundo o autor, tudo indica que se deve à sua incapacidade em se afiliarem a um grupo de pares que lhes permita desenvolver uma cultura antitética à cultura escolar, ou seja, à ausência de uma referência favorável que lhe permita a manutenção da sua auto-estima, tal como acontece para o grupo dos 'maus alunos' (Senos, 1997).

Um outro estudo, por nós já anteriormente referido, efectuado por Alves Martins et. al. (1999), em duas escolas do ensino secundário de zonas distintas do país, com vários objectivos, sendo um deles o de investigar os níveis de auto-estima dos alunos dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade dos

alunos com e sem insucesso escolar, bem como os mecanismos que lhes estão subjacentes, em que foi utilizado um conjunto de instrumentos que lhes permitiu avaliar os níveis de auto-estima e auto-conceito, a importância atribuída a cada um dos domínios do auto-conceito, caracterizar os grupos de pares do sujeito (*in-group*), bem como os seus *out-groups*, e as atitudes em relação à escola, permitiu verificar que:

- não existem diferenças na auto-estima dos alunos, dos 8º e 9º anos de escolaridade, com percursos académicos marcados pelo sucesso/insucesso escolar;
- os alunos do 7º ano, com sucesso, apresentam níveis de auto-estima superiores aos alunos com insucesso;
- os alunos com insucesso, dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, atribuem menos importância às áreas do auto-conceito relacionadas com a escola do que os seus pares com sucesso;
- tanto os alunos com sucesso escolar, como os alunos com insucesso, dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, têm uma forte identificação ao *in-group*;
- os alunos do 7º ano, com sucesso, apresentam uma distância maior relativamente aos *out-groups* que os alunos com insucesso. Não se registando, no entanto, diferenças entre os alunos com e sem insucesso, dos 8º e 9º anos de escolaridade;

- os alunos dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, com insucesso, têm atitudes mais negativas face à escola (mais comportamentos disruptivos) do que os alunos com sucesso.

Revelando este conjunto de resultados que o sucesso escolar afecta a auto-estima dos alunos mais novos, ao contrário do que acontece com os alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade. Embora os alunos mais novos (do 7º ano) com insucesso tenham atribuído menos importância à competência escolar e à adopção de comportamentos valorizados pela escola do que os alunos com sucesso deste ano de escolaridade, o facto é que esta desvalorização não lhes permitiu a protecção da auto-estima. Sendo uma das explicações possíveis apontadas pelos autores, o facto da escola ser mais valorizada pelos alunos do 7º ano de escolaridade, dado que a importância atribuída à competência escolar e à atitude em relação à escola sofrem uma desvalorização progressiva ao longo dos três anos.

Comparados estes resultados com os obtidos por Senos (1997), verificamos que eles se revelam dissonantes no que diz respeito à capacidade revelada pelos alunos mais novos com insucesso, para protegerem a sua auto-estima. Parecendo, atribuir-se, esta incapacidade, ao facto destes alunos não desvalorizarem totalmente os valores veiculados pela escola, o que não lhes permite ainda a criação de uma cultura anti-escolar, embora exibam já um

conjunto de comportamentos (comportamentos disruptivos) que pronunciam a sua emergência.

No que diz respeito aos alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade, há a acrescentar que eles protegeram a sua auto-estima, não só, através da adesão a uma cultura anti-escolar, como também, através do investimento noutras dimensões do seu auto-conceito não relacionadas com a escola, nomeadamente na área da Atracção Romântica, ou seja, através do recurso a um segundo tipo de estratégia de protecção a auto-estima.

Este segundo tipo de estratégia, parte da noção de que existem um conjunto de esquemas cognitivos que são mobilizados na presença de uma dada situação, que estão na dependência de um auto-conceito mais global e superiormente localizado na estrutura hierárquica do *self*, e de que a mobilização deste auto-conceito permite, simultaneamente, a estabilização global do *self* no tempo e a protecção do sentimento de valor próprio perante experiências negativas ocasionais ou mais sistemáticas ( Markus & Kunda, 1986). Como tal, o aluno ao ser confrontado com uma experiência de insucesso não viria a sua auto-estima global directamente ameaçada, mas o sentido de competência própria directamente envolvido no referido insucesso, ou seja, o sentimento de competência académica. Explicando-se, assim, a ocorrência de correlações mais altas entre os resultados escolares e o

auto-conceito académico do que entre os resultados escolares e a auto-estima global (Shavelson & Bolus, 1982, *in* Schunk, 1990).

Com base nesta ideia, nomeadamente na de que o auto-conceito é uma estrutura multidimensional, Harter (1993a) defende um modelo de protecção da auto-estima sempre que esta se vê ameaçada por uma diminuição de competências relacionadas com o seu insucesso escolar, que consiste numa reorganização do auto-conceito que passa pelo desinvestimento nas áreas em que ele se auto percepção menos competente (geralmente nas áreas académica e comportamental, que são as que estão mais directamente relacionadas com a escola) e pelo investimento noutras áreas em que têm bons desempenhos, como sejam as relações interpessoais ou a do desporto. Mantendo-se, assim, o auto-conceito geral e, conseqüentemente, a sua auto-estima, embora o sujeito tenha uma auto-percepção negativa das suas competências escolares.

Estando, no entanto, este processo influenciado pela importância atribuída pelo sujeito às diversas dimensões do auto-conceito, i.é., pela discrepância entre a forma como o sujeito se percepção e o seu nível de aspiração nas dimensões por ele consideradas relevantes - distância entre o auto-conceito real e o auto-conceito ideal (Harter, 1985, 1993a, 1993b; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993). Apoiando este modelo, surgem os valores obtidos por Harter (1993b), que revelam uma correlação bastante elevada entre o auto-

conceito em áreas importantes para o sujeito e a auto-estima, enquanto que a correlação entre a percepção de competência em domínios considerados irrelevantes e a auto-estima é bastante baixa. Ou seja, segundo Harter, o auto-conceito em áreas importantes para o sujeito influenciaria fortemente a auto-estima, enquanto que a percepção de competência em domínios considerados de menor importância pouco impacto produziria.

Por outro lado, é normalmente aceite que, tanto a construção do auto-conceito como da auto-estima, é fortemente influenciada por factores de ordem social (Hattie, 1992; Harter, 1985, 1993a, 1993b; Oosterwegel & Oppenheimer, 1993), podendo ser constatada esta influência a diferentes níveis: num primeiro, o sujeito utiliza padrões de avaliação que lhe permitem julgar o seu desempenho e dos quais se apropriou através de interacções com outros membros da sua cultura; num segundo o sujeito utiliza estas auto-avaliações para efectuar comparações com o grupo de referência; por último, os diferentes auto-conceitos do sujeito são influenciados pelas percepções que as diferentes entidades relevantes (pais, professores e, particularmente, grupos de amigos) para o próprio lhe devolvem.

Com o objectivo de aprofundar esta relação existente entre o auto-conceito, auto-estima, resultados escolares, Peixoto (1998) efectuou um estudo com 613 sujeitos frequentando o 3º ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, utilizando um conjunto de instrumentos que lhe permitiu avaliar os níveis de

auto-estima e auto-conceito, bem como a importância atribuída a cada um dos domínios do auto-conceito pelos sujeitos. Com base no conjunto de resultados obtidos, o autor, começou por chegar à conclusão que a auto-estima dos alunos com insucesso não difere significativamente da auto-estima dos alunos com sucesso. Posteriormente, e após a constituição de 4 grupos com base nas variáveis sucesso escolar (sucesso/insucesso) e auto-estima (baixa: sujeitos situados no quartil inferior relativamente à auto-estima, com valores iguais ou menores a 2.5 / elevada: sujeitos situados no quartil superior, com valores iguais ou superiores a 3.5) verificou que o grupo de sujeitos com insucesso e elevada auto-estima não diferia significativamente na percepção de competência do grupo de sujeitos com bons resultados escolares e elevada auto-estima, diferenciando-se sim daqueles que têm baixa auto-estima (independentemente de terem ou não repetência no seu passado escolar). Facto, que afastou a hipótese de que estes alunos tenham conseguido proteger a sua auto-estima através da criação de uma cultura contra escola, tal como o defendido pelo modelo proposto por Robinson e Tayler (1986). Efectuada uma reflexão sobre estes resultados o autor coloca duas hipóteses: ou os sujeitos não atribuíram importância à sua diminuição de competência escolar, passando, assim, esta realidade ao lado da sua auto-estima, ou, então, ela assumiu uma importância tal, que se transformou numa potencial ameaça à sua auto-estima dos sujeitos levando-os a desencadear mecanismos para a protegerem. Baseado nos resultados obtidos na escala de importância, em que a competência académica surge em quarto

lugar com valores muito próximos das três áreas por eles consideradas como mais importantes, tais como as áreas de Atracção Romântica e Aspectos do Comportamento, o autor, despista a primeira hipótese, tanto mais que a dimensão escolar é tradicionalmente valorizada pelos estudantes portugueses, e inclina-se para o facto destes alunos terem conseguido manter a sua auto-estima em níveis elevados apesar do seu insucesso, através de mecanismos de protecção da auto-estima. Assim, e face aos resultados obtidos pelos alunos com insucesso e auto-estima elevada, na escala de avaliação do auto-conceito que revelaram, por um lado, uma diminuição de percepção de competências relacionadas com a escola (Competência Escolar e Aspectos do Comportamentais) e, por outro, um aumento de competências em todas as áreas do auto-conceito não relacionadas com a escola, o autor chega à conclusão que estes alunos conseguiram manter a sua auto-estima em níveis aceitáveis através de uma reorganização do seu auto-conceito, tal como o modelo proposto por Harter (1993a). Confirmando-se, assim, a segunda hipótese, ou seja, de que estes alunos não mantiveram a sua auto-estima em níveis aceitáveis por 'pura' indiferença em relação às suas auto-percepções negativas resultantes do seu insucesso, mas sim, através do recurso a um mecanismo de protecção da auto-estima que se viu ameaçada pela diminuição das referidas competências (Harter, 1993a , 1993b). Sendo ainda de salientar as diferenças encontradas, pelo autor, nos perfis de auto-percepção entre os sujeitos com diferentes níveis de auto-estima. Ou seja, enquanto os sujeitos com elevada auto-estima

apresentaram perfis de auto-conceito com duas ou três áreas claramente diferenciadas, os sujeitos com baixa auto-estima apresentaram, apenas, uma área com valores mais elevados e as restantes com valores baixos e muito próximos uns dos outros. Resultados, estes, que ao se revelarem consistentes com os encontrados por ( Blaine & Crocker, 1993; Campbell & Lavallee, 1993, *in* Peixoto, 1998) permitem evidenciar dois aspectos da relação entre o auto-conceito e a auto-estima: 1º - os sujeitos com baixa auto-estima apresentam auto-conceitos mais confusos e mais pobremente definidos; 2º - a percepção da competência positiva numa única área do auto-conceito não parece ser suficiente para a manutenção da auto-estima em níveis aceitáveis.

Face a este conjunto de estudos com resultados por vezes controversos, que, em última análise, reflectem a complexidade do tema, é nosso propósito tentar contribuir para a explicitação de alguns, dos muitos, factores que lhe estão subjacentes, derivando predicções, quer à luz do modelo de Harter (1993a) , quer à luz do modelo de Robinson e Tayler (1986) sobre as possíveis reacções de alguns alunos que vêm ameaçada a sua auto-estima por influência de obtenção de baixos resultados escolares.

---

*3 OBJETIVOS E HIPÓTESES*

### 3 OBJECTIVOS E HIPÓTESES

A fim de analisar a relação existente entre o auto-conceito, auto-estima, características dos grupos e resultados escolares, estabelecemos como nosso primeiro objectivo verificar se ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de anos de escolaridade não existem diferenças significativas na auto-estima dos alunos com e sem insucesso no seu passado escolar.

Hipótese 1: Ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, não existem diferenças significativas na auto-estima dos alunos com e sem insucesso no seu passado escolar.

Baseados no modelo de Harter (1993a), estabelecemos o nosso segundo objectivo que consiste em verificar, por ano de escolaridade, a relação existente entre insucesso, auto-conceito e auto-estima. Partindo-se, assim, do princípio que os alunos dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade com insucesso mantêm a sua auto-estima em níveis aceitáveis através de um desinvestimento na área escolar, em que eles se auto-percepcionam menos competentes que os alunos com sucesso, e de um investimento noutras áreas por eles percebidas como potencialmente mais gratificantes.

Hipótese 2: Os alunos dos 7º, 8º, 9º, e 10º anos de escolaridade com insucesso compensam a sua significativa diminuição de

competências relacionadas com a escola (Competências Escolares e Aspectos Comportamentais) relativamente aos alunos com sucesso, através de um investimento, significativamente superior, noutras áreas do seu auto-conceito com ela não relacionadas.

Na tentativa de clarificar um pouco melhor as diferenças na organização do auto-conceito entre os sujeitos com sem história de repetência, optámos ainda por explorar estas diferenças comparando quatro sub-grupos de alunos com elevada e baixa auto-estima, repetentes e não repetentes, independentemente do ano de escolaridade.

Por outro lado, a auto-estima dos alunos com insucesso resulta não só das suas auto-avaliações, como também das avaliações efectuadas pelos outros para ele significativos, tais como os pais, professores e companheiros (grupo de pares), assumindo estes últimos uma importância determinante, na medida em que lhes proporcionam a percepção de um conjunto de características que irão permitir as comparações positivas conducentes, segundo uns (Harter, 1993a, 1993b), a uma reorganização do seu auto-conceito e, segundo outros (Robinson & Tayler 1986), à construção de uma identidade social positiva, indispensáveis à manutenção da sua auto-estima que se encontra ameaçada pela diminuição de competências percebidas na área escolar.

Assim, estabelecemos como nosso terceiro objectivo verificar se existem, ou não, diferenças significativas ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, entre os alunos com e sem insucesso relativamente às percepções dos seus grupos.

Hipótese 3: Existem diferenças significativas ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, entre os alunos com e sem repetência relativamente às percepções que eles têm dos seus grupos.

Na tentativa de melhor compreender os mecanismos subjacentes à protecção da auto-estima dos alunos com insucesso, optámos ainda por explorar as diferenças existentes na percepção dos seus grupos entre os quatro sub-grupos considerados na primeira questão de investigação, ou seja, grupos com elevada e baixa auto-estima, com e sem repetência, independentemente do ano de escolaridade.

---

## 4 *METODOLOGIA*

#### 4.1 AMOSTRA

Antes de se proceder à descrição da nossa amostra que é constituída por 287 alunos dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, bem como das instituições de onde foi retirada, importa referir os dois critérios que lhe estão subjacentes.

O primeiro e principal critério, prende-se com o objectivo geral do nosso trabalho que pretende analisar as relações existentes entre o auto-conceito, auto-estima e resultados escolares ao longo do percurso escolar, uma vez que os trabalhos, até então, desenvolvidos nesta área foram efectuados por ciclos de escolaridade.

O segundo critério, tem a ver com o facto de se pretender estudar um percurso escolar que vá desde o início da adolescência (12-13 anos), portanto a partir do 7º ano - em que o progressivo afastamento dos pais dá lugar a uma maior proximidade do grupo, que permitirá ao adolescente construir um terreno social no qual irá procurar apoio, quer para a resolução das tarefas de desenvolvimento, quer para a manutenção da auto-estima (Palmonari et. al., 1989) - até ao 1º ano do Secundário (10º ano), ou seja, até ao ano escolaridade em que as opções vocacionais e as mudança de escola que as mesmas por vezes exigem, conduz a um espartilhar do grupo construído e consolidado no contexto escolar, que poderá trazer uma

ausência de referências de apoio que se poderá reflectir na manutenção da auto-estima do adolescente.

#### 4.1.1 CARACTERIZAÇÃO GENÉRICA DAS ESCOLAS ENVOLVIDAS NO ESTUDO

##### ⇒ *Caracterização da Escola E.B. 2,3 de Santiago Maior*

A Escola E.B. 2,3 de Santiago Maior encontra-se implantada na freguesia com mesmo nome, pertencente ao Concelho de Beja e situa-se na periferia da cidade. A grande maioria dos alunos que frequentam esta escola reside em bairros situados nas suas imediações.

A sua população discente é na sua maioria de classe média-baixa, havendo, no entanto, um reduzido número de famílias de classe média-alta.

Esta escola tem um total de 526 alunos, correspondendo 205 ao 2º ciclo e 319 ao 3º ciclo que, por sua vez, se encontram distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade da seguinte forma (Quadro 1):

Número de Alunos por Ano de Escolaridade	
Ano de Escolaridade	N.º de alunos
5º	100
6º	105
7º	122
8º	93
9º	104

⇒ *Caracterização da Escola Secundária Diogo Gouveia*

A Escola Secundária Diogo de Gouveia encontra-se implantada na freguesia de São João Batista, pertencente ao Concelho de Beja e situa-se no centro da cidade.

Os alunos que frequentam esta escola são provenientes das diversas escolas do ensino básico do concelho: Escola E.B. 2,3 Mário Beirão, Escola E.B. 2,3 Santiago Maior, Escola E.B. 2,3 de Santa Maria.

A escola tem um total de 1024 alunos correspondendo 439, 298 e 287 aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, respectivamente. Dos 439 alunos do 10º ano, 81 são oriundos da Escola E.B. 2,3 de Santiago Maior, ou seja, a escola em que iniciámos o nosso estudo.

Estes alunos encontram-se ainda distribuídos segundo três agrupamentos (Científico Natural, Artes e Humanidades) e quatro áreas opcionais (C. Geral, T. Química, T. *Design*, T. Comunicação).

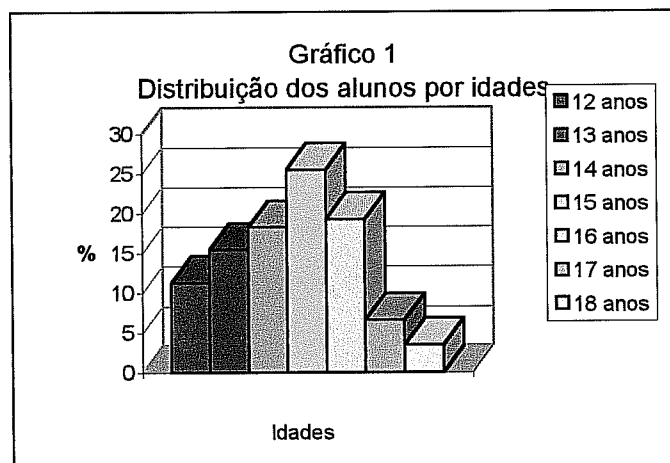
Relativamente à classe sócio-económica originária desta população é bastante diversificada, uma vez que a escola absorve alunos de todas as escolas do ensino básico do concelho, ou seja, das três E.B. 2, 3 anteriormente referidas.

#### 4.1.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Tal como foi já aqui referido, a nossa amostra é constituída por 287 alunos que frequentavam os 7º, 8º, 9º anos da Escola E.B. 2,3 de Santiago Maior e o 10º ano da Escola Secundária Diogo Gouveia.

##### *⇒Idades dos alunos*

Os alunos que constituem a nossa amostra apresentam uma média de idades de 15 anos, situando-se o seu limite inferior nos 12 e o limite superior nos 18 anos (as idades reportam-se à data da recolha dos dados, Fevereiro de 2000). Conforme se pode verificar no gráfico nº1 de distribuição de alunos por idades, 54,9% situam-se entre os 15 e 18 anos, ocorrência que se prende com o facto de 39,7% da amostra total serem alunos do secundário. Percentagem que se justifica por se ter pretendido abranger todas as áreas vocacionais a funcionar no estabelecimento de ensino secundário.



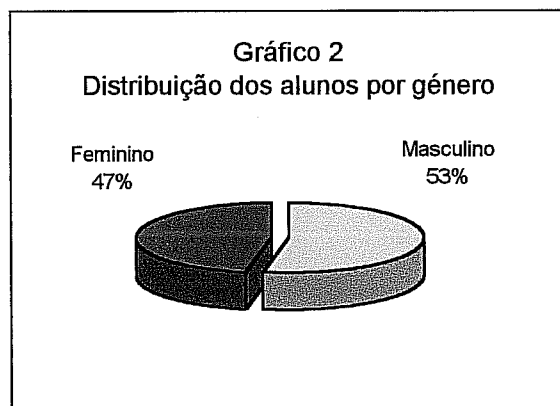
⇒ *Distribuição dos alunos por ano de escolaridade*

Tendo em conta que a nossa amostra vai ser considerada segundo os anos de escolaridade, importa apresentar um quadro resumo (quadro 2) da distribuição do número total de alunos pelos diferentes anos.

Quadro 2				
Distribuição do número total de alunos pelos dois níveis de ensino e anos de escolaridade				
	Níveis de Escolaridade			
	3º Ciclo			Secundário
Anos de Escolaridade	7º	8º	9º	10º
Número de alunos	72	49	54	115

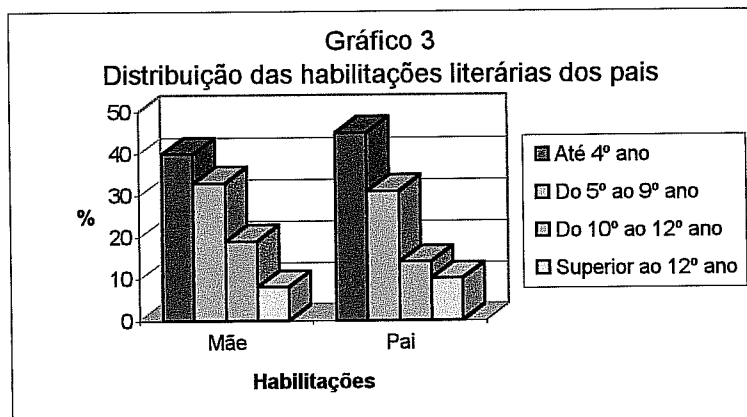
⇒ *Distribuição dos alunos por género*

Quanto ao género podemos constatar no gráfico 2, que os alunos da nossa amostra total, se distribuem de modo aproximadamente igual pelos géneros masculinos e feminino.

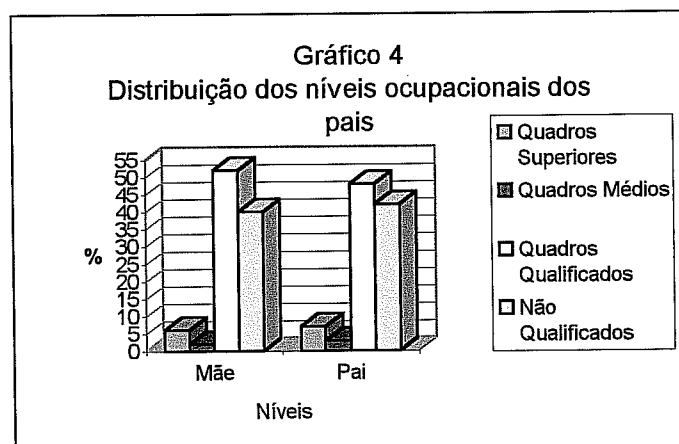


⇒ *Distribuição da amostra relativamente às habilitações escolares dos pais*

No que se refere às habilitações escolares dos pais (Gráfico 3), estas variam entre pais analfabetos até pais com mestrados, embora o predomínio se situe no intervalo compreendido entre analfabeto e 9º ano de escolaridade (73 % tanto para os pais como para as mães).



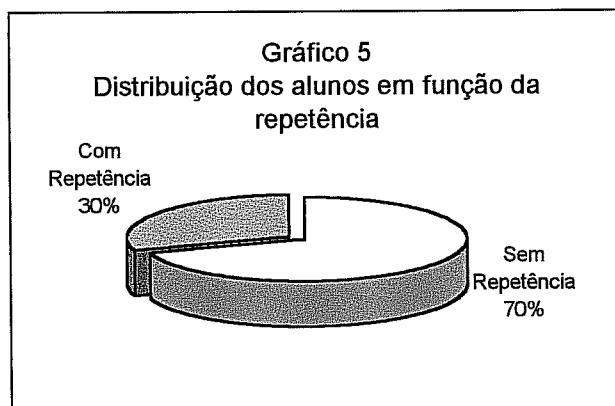
⇒ *Distribuição da amostra relativamente aos níveis ocupacionais dos pais*



No que se refere às profissões de cada um dos progenitores (Gráfico 4), verifica-se o predomínio de profissionais qualificados e não qualificados.

⇒ *Distribuição dos alunos em função das repetências*

No que se refere ao sucesso (operacionalizado como a existência, ou não, de repetências no passado escolar do aluno) verifica-se que 30 % dos alunos da nossa amostra total já reprovaram pelo menos uma vez durante o percurso escolar. Importa, no entanto, referir, que há um acréscimo de 6,9% de repetências no 10<sup>o</sup> ano, relativamente ao valor percentual no final do 3<sup>o</sup> ciclo (Gráfico 5).



## 4.2 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

### 4.2.1 AUTO-ESTIMA E AUTO-CONCEITO

Para recolha de dados relacionados com a auto-conceito e auto-estima foi utilizada a adaptação portuguesa (*Anexo I*) da escala “*Self-Perception Profile for Adolescents*” de Susan Harter (Harter, 1988; Peixoto, Alves Martins, Mata & Monteiro, 1996, 1997).

Na versão portuguesa esta escala é constituída de seis sub-escalas relacionadas com domínios específicos do auto-conceito e uma sub-escala para avaliação da auto-estima.

#### Domínios específicos:

1. Competência Escolar
2. Aceitação Social
3. Competência Atlética
4. Aparência Física
5. Atracção Romântica
6. Atitude Comportamental
7. Amizades Íntimas
8. Auto-Estima Global

Os conteúdos de cada sub-escala são os seguintes:

1. *Competência Escolar*- esta sub-escala procura analisar a forma como o adolescente se percebe face ao seu desempenho escolar
2. *Aceitação Social* - esta sub-escala pretende avaliar o grau de aceitação do adolescente pelos seus colegas, como se sente em termos de popularidade.
3. *Competência Atlético* - esta sub-escala procura saber como é que o adolescente se vê relativamente sua competência em desportos, actividades atléticas e jogos ao ar livre.
4. *Aparência Física* - esta sub-escala pretende analisar o grau de satisfação do adolescente no que se refere ao seu aspecto; se gosta do seu corpo; se acha que tem boa aparência.
5. *Atracção Romântica* - esta sub-escala pretende saber se o adolescente acha que se sente atraído de forma romântica pelas pessoas por que se interessa, se sai com pessoas que deseja e se pensa que as pessoas são divertidas e interessantes.
6. *Atitude Comportamental* - esta sub-escala pretende analisar como é que o adolescente se sente em relação ao modo como age, se faz

coisas certas, se age de acordo com o que esperam dele, se evita problemas, etc.

7. *Amizades Íntimas* - esta sub-escala avalia as competências do adolescente para fazer amigos íntimos, aqueles com quem pode partilhar pensamentos pessoais e segredos.

8. *Auto-estima Global* - esta sub-escala pretende analisar se o adolescente gosta de si enquanto pessoa, se é feliz. Constitui um julgamento global do seu valor enquanto pessoa, e não um domínio específico de competência.

Cada uma destas sub-escalas é constituída por 5 itens, dispostos alternadamente ao longo da escala, como se pode ver no quadro 3 .

<b>Sub-escalas</b>	<b>Itens</b>
Competência Escolar	1,9,17,25,33
Aceitação Social	2,10,18,26,34
Competência Atlético	3,11,19,27,35
Aparência Física	4,12,20,28,36
Atracção Romântica	5,13,21,29,37
Comportamento	6,14,22,30,38
Amizades Íntimas	7,15,23,31,39
Auto-Estima	8,16,24,32,40

Relativamente ao formato dos itens são compostos por duas estruturas alternativas, cada uma delas com dois níveis, sendo pedido ao adolescente, inicialmente, que escolha aquela com que mais se identifica e, posteriormente, que exprima o seu grau de identificação.

Em cada uma das sub-escalas, metade dos itens estão construídos de forma a que o primeiro nível, da esquerda para a direita, corresponde a uma alta competência e a outra metade corresponde a uma baixa competência.

Os diferentes itens foram cotados de 1 a 4, onde o valor 1 corresponde à baixa competência percebida e o valor 4 corresponde alta competência percebida

Fig. 1 - Item da subescala Competência Escolar do Perfil de Auto-Percepção

Exacta mente como eu	Mais ou menos como eu			Mais ou menos como eu	Exacta mente como eu
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem o seu trabalho escolar	MAS	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares	<input type="checkbox"/>

#### 4.2.2 CARACTERÍSTICAS DO GRUPO

Para recolha de dados relacionados com as percepções que os sujeitos têm dos seus grupos efectuámos uma adaptação (*Anexo I*) da escala de caracterização dos grupos construída por Alves Martins, Peixoto, Gouveia Pereira, Amaral e Pedro (1999).

##### ⇒ *Descrição da Escala de Caracterização dos Grupos*

Esta escala foi construída a partir de um estudo prévio que teve como objectivo caracterizar e diferenciar os grupos de pares dos 7º e 9º anos de escolaridade e que utilizou metodologias qualitativas, nomeadamente, entrevistas aprofundadas, a partir das quais emergiram as principais dimensões de análise.

- História do grupo: formação, tempo de existência e constância do grupo;
- Local de encontro: dentro e fora do contexto escolar;
- Actividades realizadas em grupo: dentro e fora do contexto escolar;
- Relações grupais: relações intragrupais e intergrupais;
- Caracterização dos outros grupos: 'Fumadores' , 'Surfers', 'Hippies', etc.;
- Valores/Preocupações.

A partir da análise destas dimensões, emergiu um conjunto de características que funcionaram como indicadores para a construção da

versão final da escala, que é constituída por duas partes. Sendo a primeira, constituída por uma lista de grupos/tipos de adolescentes, existentes no contexto escolar, que lhes permitirá 'apontar' o grupo a que pertencem e o grupo de que mais se diferenciam (Quadro 4).

Quadro 4		
Lista de grupos/tipos de adolescente existentes na escola		
1. Blacks	2. Grupo Musical	3. Hippies
4. Grupo Religioso	5. Surfers	6. Grupo Desportivo
7. Queques	8. Grupo Político	9. Grupo dos Fumadores
10. Grupo de Colegas de Turma	11. Grupo de Ganzas	12. Grupo dos Engraxadores
13. Grupo Associação de Estud.	14. Outros.	

A segunda parte é constituída por 26 itens apresentados sob a forma de um diferenciador semântico, no qual é pedido ao aluno que posicione o *in-group* e *out-group* previamente identificados na lista de grupos/tipos de adolescentes, relativamente às actividades desenvolvidas, gostos musicais, tipo de vestuário, comportamentos adictivos e comportamentos agressivos.

Fig. 2 - Item da escala de caracterização de grupos

Vão ao cinema

Nunca Muitas vezes

Os do meu grupo

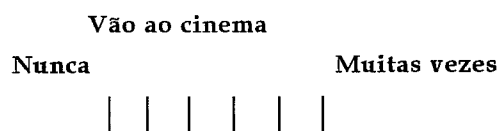
Os do outro grupo

### ⇒ *Adaptação da Escala*

Não sendo nosso objectivo caracterizar os grupos mas sim conhecer as percepções que os sujeitos têm dos mesmos, optámos por excluir a primeira parte da escala dado que esta remete para aspectos relacionados com a identificação dos sujeitos com os grupos e por eliminar o desdobramento das vertentes *in-group* (*os do meu grupo*) e *out-group* (*os do outro grupo*) subjacentes ao conceito de grupo, dado que estas remetem para o estudo dos processos conducentes à emergência da percepção de grupo. Segundo Tajfel (1981), a percepção de grupo é construída pelo sujeito através de processos de comparação e diferenciação social entre si, o seu *in-group* e o seu *out-group*.

Ficando, assim, a versão adaptada da escala, reduzida, à segunda parte da escala original de caracterização dos grupos, em que é pedido aos sujeitos que posicione o seu grupo nos 26 itens relativos às actividades desenvolvidas, gostos musicais, etc.

Fig. 3 - Item da versão adaptada da escala de caracterização de grupos



Como se pode verificar, para cada um dos itens existem cinco respostas possíveis, correspondendo duas a valores mais extremados e uma a um valor intermédio, atribuindo-se a pontuação 1 à ausência da característica e a pontuação 5 à elevada presença dessa característica.

Depois de aplicada esta versão adaptada da escala de caracterização de grupos à totalidade dos adolescentes da nossa amostra, efectuámos uma Análise Factorial em Componentes Principais (AFCP) seguida de rotação Varimax, tendo em vista encontrar grupos de características 'que aparecem juntas' (Factores), ou seja, grupos de características correlacionadas.

Assim, chegámos a 4 factores que agrupam 15 itens e que explicam 62% da variância (quadro 5).

Itens	Factores			
	I	II	III	IV
Ir ao cinema				.80
Ir a concertos				.58
Ir a cafés	.54			
Ir a centros comerciais				.79
Ir a discotecas	.71			
Gostar de música heavy metal			.61	
Gostar de música rap			.71	
Gostar de música techno			.71	
Gostar de música rock			.64	
Fumar cigarros	.84			
Consumir bebidas alcoólicas	.86			
Consumir drogas leves		.60		
Consumir drogas pesadas		.78		
Roubar		.86		
Provocar e ameaçar as pessoas		.75		

Uma análise de consistência interna das quatro sub-escalas, através do cálculo do alfa de Cronbach, mostra os seguintes valores :

Factores	Coefficiente alfa de Cronbach
I	.82
II	.77
III	.66
IV	.68

**Factor I - *“Rituais de acesso à vida adulta”***

Este factor remete para um conjunto de comportamentos dos adolescentes que, nos dias de hoje, são verdadeiros rituais de acesso à vida adulta: ir a cafés e a discotecas, fumar cigarros e consumir bebidas alcoólicas.

**Factor II - *“Comportamentos desviantes”***

Por vezes a adolescência é marcada por dificuldades com os pais, os amigos e a escola, que os leva à agressividade e atitudes de afirmação. Este factor reúne um conjunto de comportamentos, geralmente praticados em grupo, e que correspondem a comportamentos desviantes: consumir drogas leves e pesadas, roubar e provocar/ ameaçar as pessoas.

### Factor III - "*Gostos musicais*"

Este factor contempla itens que têm a ver com gostos musicais: heavy metal, rap, techno e rock.

### Factor IV - "*Actividades lúdicas*"

Este factor remete para itens relacionados com o divertimento e distração dos adolescentes: ir a concertos, cinemas e a centros comerciais.

#### 4.2.3 RESULTADOS ESCOLARES

Para recolha destes elementos foi efectuado um questionário que consistiu no levantamento da presença ou ausência de repetência no seu passado escolar, sendo considerado insucesso desde que seja registada uma repetência.

### 4.3 PROCEDIMENTOS

No presente trabalho, a recolha dos dados com os instrumentos de medida já aqui referidos, foi efectuada nas duas escolas (E.B. 2,3 e Secundária), em simultâneo, durante o mês de Fevereiro/2000.

Para o efeito, e depois de termos sido previamente autorizados pelos Presidentes dos Conselhos Directivos das respectivas escolas, efectuámos, com estes, uma breve reunião afim de explicar, detalhadamente, os nossos objectivos e de lhes solicitar que elegessem um professor que funcionasse como nosso interlocutor ao longo deste processo.

Depois de eleitos os interlocutores das duas escolas (E.B. 2,3 e Secundária) pelos respectivos Presidentes dos Conselhos Directivos, efectuámos com os primeiros uma reunião afim de prestarmos esclarecimentos concretos relativamente ao preenchimento das duas escalas e escolhermos o número e natureza das turmas, de forma que as mesmas constituíssem uma amostra significativa face aos nossos objectivos. Neste sentido, a nossa preocupação incidiu na escolha de turmas que abrangessem as diversas áreas vocacionais e fossem heterogéneas no que diz respeito ao número de alunos com e sem repetências nelas integrados.

Seleccionadas as turmas em ambas as escolas e apreciado o questionário na sua globalidade com os respectivos interlocutores, estabeleceu-se com estes

um acordo que consistiu em serem eles a solicitar a colaboração dos directores das turmas (eventualmente numa reunião de direcção de turma) seleccionadas para a nossa amostra e a prestarem, junto dos mesmos, os esclarecimentos suficientes de forma a capacita-los e responsabiliza-los pela passagem dos inquéritos aos alunos nas turmas de que são efectivamente responsáveis.

Esta opção de serem os directores de turma a acompanhar todo o processo de preenchimento do inquérito, prendeu-se com facto de se pretender passar, praticamente em simultâneo, os inquéritos a todos os alunos da amostra, evitando-se assim os efeitos negativos de um processo demasiado prolongado.

Por outro lado, foi acordado com o interlocutor do 3º ciclo que o questionário seria passado em duas fases, uma vez que este se tornava demasiado extenso para ser passado de uma só vez aos alunos dos 7º, 8º e 9º anos. Deste modo, numa primeira fase passámos a escala de auto-conceito e auto-estima e, numa segunda, os questionários de caracterização dos grupos e de levantamento dos resultados escolares. No ensino secundário o inquérito foi passado na sua globalidade de uma só vez, visto se tratar de adolescentes mais competentes em termos de concentração e interpretação de texto.

#### 4.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Começamos por salientar que os dados recolhidos para este estudo foram analisados com o programa “SPSS for Windows - Statistical Package for Social Sciences” .

##### 4.4.1 AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA E RESULTADOS ESCOLARES

Os dados relativos à escala “*Self Perception Profile for Adolescents*”, foram tratados a partir dos valores médios obtidos nos itens que constituem cada uma das sete sub-escalas relacionadas com o auto-conceito e a sub-escala relacionada com a auto-estima global, de acordo com a chave de cotação de Harter, tal como foi por nós já aqui anteriormente referido ( cada item foi cotado de 1 a 4, indicando a pontuação 1 uma baixa competência percebida e a pontuação 4 uma alta competência percebida).

No que diz respeito aos resultados escolares, foram tratados segundo o ano de escolaridade e a presença/ausência de repetência. Considerando-se insucesso desde que tenha sido registada uma repetência no percurso escolar do aluno.

A fim de analisar a homogeneidade de variância para cada uma das variáveis consideradas, utilizou-se o teste de Levene, o qual demonstrou uma variância homogénea em todas as variáveis consideradas.

Tendo em conta que no âmbito deste ponto do nosso estudo, foram definidas duas hipóteses, em que a primeira pressupõe a inexistência de diferenças significativas ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade entre os alunos com e sem insucesso escolar e a segunda que os alunos com insucesso protegem, ao longo dos quatro anos de escolaridade em questão, a sua auto-estima através de uma reorganização do seu auto-conceito, começámos por efectuar uma análise de variância (ANOVA) em que as variáveis independentes foram o ano de escolaridade e a repetência, e a variável dependente a auto-estima. Posteriormente, efectuámos análises multivariadas (MANOVAs) para as áreas do auto-conceito relacionadas e não relacionadas com escola, tendo como variáveis independentes o ano de escolaridade e repetência. Finalmente, voltámos a efectuar (ANOVAs) para cada uma das áreas do auto-conceito, tendo como variável independente apenas a variável repetência, dado que os resultados das análises multivariadas para as áreas do auto-conceito relacionadas e não relacionadas com a escola só revelaram diferenças significativas para esta variável.

Na tentativa de clarificar um pouco melhor as diferenças na organização do auto-conceito entre os alunos com e sem história de repetência, independentemente do ano de escolaridade, optámos ainda por seleccionar os alunos cujos valores de auto-estima se situam no quartil inferior (AE « 2,40) e no quartil superior (AE » 3,40). Desta selecção emergiram quatro

grupos de alunos, que variam entre si, em função da presença ou ausência de repetência e dos níveis auto-estima extremados.

- Alunos com repetência e baixa auto-estima
- Alunos com repetência e elevada auto-estima
- Alunos sem repetência e baixa auto-estima
- Alunos sem repetência e elevada auto-estima

Posteriormente fomos comparar estes grupos, dois a dois: grupos de alunos com repetência e auto-estima baixa/elevada, grupos de alunos sem repetência e auto-estima baixa/elevada, grupos de alunos com baixa auto-estima com e sem repetência e grupos de alunos com elevada auto-estima com e sem repetência.

Depois de aplicado o teste de Levene e se ter verificado que existe homogeneidade de variância para cada uma das variáveis consideradas, efectuámos análises multivariadas (MANOVAs) para as diversas áreas do auto-conceito.

#### 4.4.2 AUTO-ESTIMA, CARACTERÍSTICAS DO GRUPO E RESULTADOS ESCOLARES

Os dados relativos à escala de caracterização dos grupos, foram tratados a partir dos valores médios obtidos nos itens que constituem cada uma das 4

sub-escalas (factores) emergentes da análise factorial, de acordo com a chave de cotação por nós já aqui anteriormente referida ( cada item foi cotado de 1 a 5, indicando a pontuação 1 a ausência da característica e a pontuação 5 a sua elevada presença).

Dada a não existência de homogeneidade de variância para as variáveis em estudo, recorreremos a estatísticas não paramétricas, começando por efectuar o teste Kruskal-Wallis, em que a variável independente foi o ano de escolaridade e as variáveis dependentes os resultados relativos às 4 sub-escalas.

Posteriormente, e com o objectivo de verificar entre que anos de escolaridade existem diferenças, efectuámos o procedimento para comparações múltiplas descrito por Siegel e Castellan (1988).

Finalmente, efectuámos o teste Mann-Whitney em que a variável independente foi a repetência e as variáveis dependentes as 4 sub-escalas.

No que diz respeito à tentativa de clarificação das diferenças entre os alunos com e sem história de repetência relativamente às percepções que eles têm dos seus grupos, considerando simultaneamente as variáveis repetência e auto-estima, utilizámos os mesmos critérios/metodologia que aquando da exploração das diferenças na organização do auto-conceito: seleccionámos

apenas os alunos com e sem repetência que apresentam valores de auto-estima extremados (auto-estima baixa/elevada) e comparámos, dois a dois, os quatro grupos constituídos com base nas variáveis em questão.

Depois de se ter aplicado o teste Levene e se ter verificado que nem sempre existe homogeneidade de variância, para as variáveis consideradas, foram efectuados testes paramétricos ( t de Student ) para as sub-escalas 1, 3 e 4, e não paramétricos ( Mann-Whitney) para a sub-escala 2.

---

## 5 *RESULTADOS*

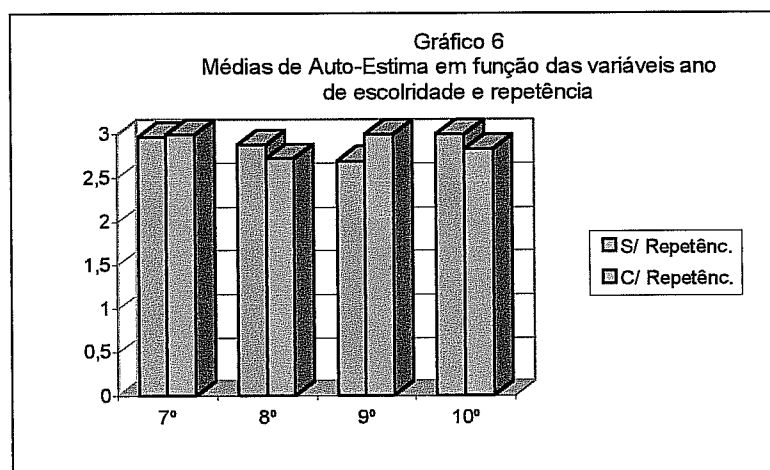
## 5.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 5.1.1 AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA E RESULTADOS ESCOLARES

Na nossa primeira hipótese prevíamos que ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, não existiriam diferenças significativas na auto-estima dos alunos com e sem insucesso no seu passado escolar.

Efectuada uma ANOVA, em que as variáveis independentes foram o ano de escolaridade e a repetência e a variável dependente a auto-estima, constatámos que os seus resultados não revelam diferenças significativas na auto-estima dos alunos, quer para a variável repetência  $F(1,278) = .000$ ;  $p = .996$ , quer para a variável ano de escolaridade  $F(3,278) = .639$ ;  $p = .590$

O Gráfico 6 em que são apresentadas as médias de auto-estima obtidas pelos alunos dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, com e sem repetência, mostra que os valores oscilam ligeiramente entre estes dois grupos de alunos, verificando-se que as diferenças revertem a favor, quer dos alunos dos 7º e 9º anos com repetência, quer dos alunos dos 8º e 10º anos sem repetência.



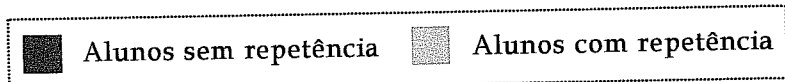
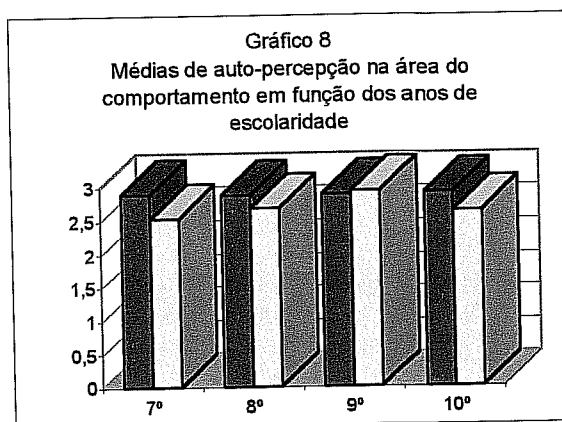
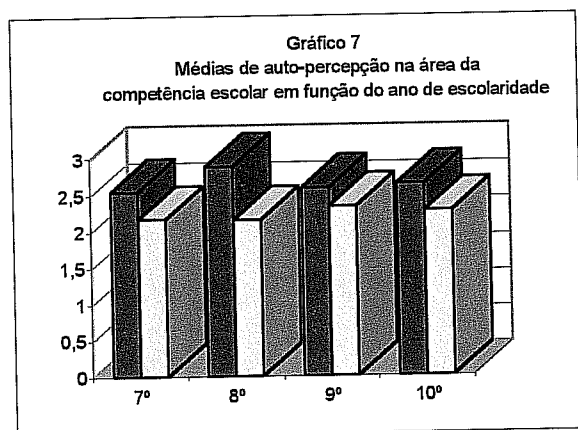
Na nossa segunda hipótese prevíamos que os alunos dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade com insucesso, compensariam a sua significativa diminuição de competências relacionadas com a escola (Competências Escolares e Aspectos Comportamentais) relativamente aos alunos com sucesso, através de um investimento significativamente superior, noutras áreas do seu auto-conceito com ela não relacionadas.

Efectuada uma MANOVA, em que as variáveis independentes foram o ano de escolaridade e a repetência e as variáveis dependentes a Competência Escolar e Comportamento, constatámos que os seus resultados revelam diferenças significativas nas duas áreas do auto-conceito relacionadas com a escola, para a variável repetência  $F(2,277) = 15,485$ ;  $p = .000$  e não significativas para a variável ano de escolaridade  $F(6,556) = .865$ ;  $p = .520$

Análises univariadas, em que a variável independente foi a repetência, revelaram diferenças significativas para a Competência Escolar  $F(1,278) = 31,059$ ,  $p = .000$  e para o Comportamento  $F(1,278) = 5,541$ ,  $p = .019$

Os Gráficos 7 e 8, em que se apresentam as médias obtidas nas escalas de Competência Escolar e Comportamento pelos alunos dos 7º, 8º, 9º e 10º anos, com e sem repetência, mostram que, nos quatro anos de escolaridade, são os alunos sem repetência os que apresentam valores superiores, à excepção dos

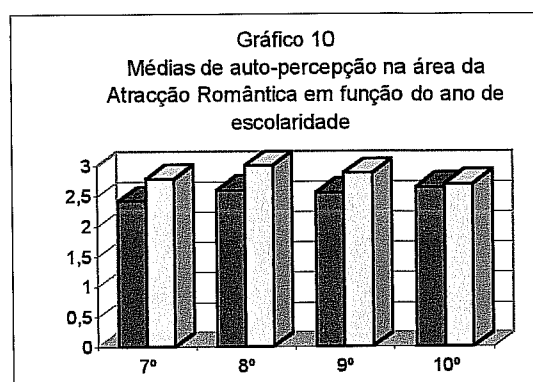
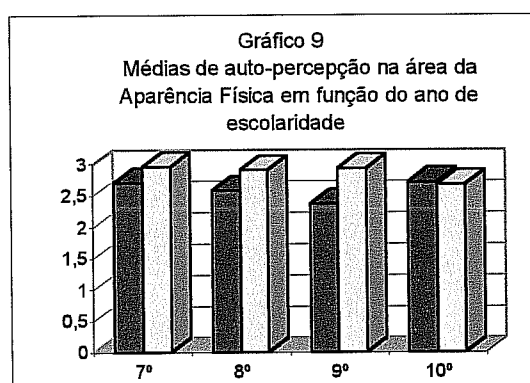
alunos do 9º ano, com repetência, que exibem valores ligeiramente superiores na escala de Comportamento.



Relativamente aos resultados da MANOVA, em que as variáveis independentes foram ano de escolaridade e repetência e as variáveis dependentes as áreas do auto-conceito não relacionados com a escola, constatámos a existência de diferenças significativas para a variável repetência  $F(5,274) = 3,233$ ;  $p = .007$  e não significativas para a variável ano de escolaridade  $F(15,828) = 1,270$ ;  $p = .214$

Análises univariadas para cada uma das áreas do auto-conceito não relacionadas com a escola, em que a variável independente foi a repetência, revelaram diferenças significativa nas áreas da Aparência Física  $F(1,278) = 5,483$ ;  $p = .020$  e Atracção Romântica  $F(1,278) = 10,641$ ;  $p = .001$ .

Os Gráficos 9 e 10, em que são apresentadas as médias obtidas nas escalas de Aparência Física e Atracção Romântica, pelos alunos dos 7º, 8º, 9º e 10º anos, com e sem repetência, mostram que nos quatro anos de escolaridade, são os alunos com repetência os que apresentam valores superiores, à excepção dos alunos do 10º ano, sem repetência, que exibem valores ligeiramente superiores na escala de Aparência Física.



■ Alunos sem repetência    □ Alunos com repetência

No que diz respeito à tentativa de clarificação das diferenças na organização do auto-conceito entre os alunos com e sem história de repetência, através da combinação das variáveis repetência e auto-estima, independentemente do ano de escolaridade, obtivemos o seguinte conjunto de resultados, depois de termos comparado, dois a dois, os quatro grupos constituídos com base nas duas variáveis em questão.

---

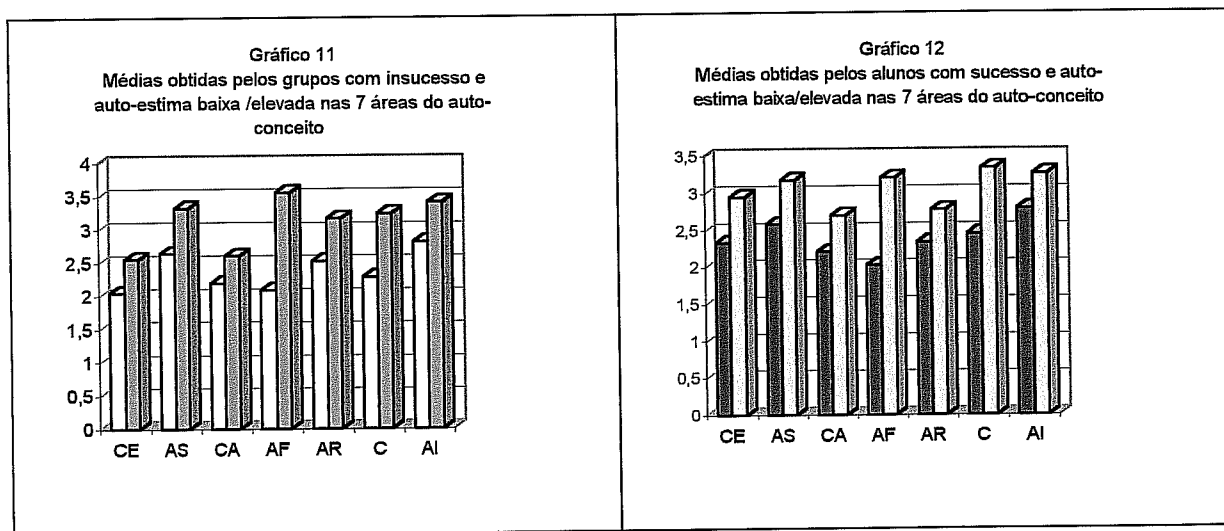
Efectuada uma MANOVA em que se comparam os dois grupos de alunos com repetência (um com baixa auto-estima e outro com elevada auto-estima) nas diversas áreas do auto-conceito, constatámos que os seus resultados revelaram diferenças significativas entre os auto-conceitos destes dois grupos de alunos  $F(7,42) = 16,141; p = .000$ .

Análises univariadas para cada uma das áreas do auto-conceito, revelaram diferenças significativas na áreas de CE - Competência Escolar, AS - Aceitação Social, CA - Competência Atlética, AF - Aparência Física, AR - Atracção Romântica, C - Comportamento e AI - Amizades Íntimas, ou seja, em todas as áreas do auto-conceito (*Anexo II*).

Efectuada uma MANOVA em que se compararam os dois grupos de alunos sem repetência (um com baixa auto-estima e outro com elevada auto-estima) nas diversas áreas do auto-conceito, constatámos que os seus resultados revelaram diferenças significativas entre os auto-conceitos destes dois grupos de alunos  $F(7,106) = 26,331; p = .000$ .

Análises univariadas para cada uma das áreas do auto-conceito, revelaram diferenças significativas para todas as áreas, tal como acontecia para os alunos com repetência (*Anexo II*).

Os gráficos 11 e 12 em que são apresentadas as médias obtidas nas sete áreas do auto-conceito pelos grupos de alunos com ou sem repetência diferenciados com base nos níveis auto-estima (baixa/elevada), mostram que, quer nos grupos de alunos com repetência, quer nos grupos de alunos sem repetência são sempre os alunos com elevada auto-estima a apresentar valores superiores. Verificando-se, assim, que as diferenças significativas encontradas entre os grupos com repetência e auto-estima baixa/ elevada e os grupos sem repetência e auto-estima baixa/elevada são inconclusivas no que diz respeito aos mecanismos subjacentes à protecção da auto-estima por parte dos alunos com repetência.



Alunos com repetência e baixa auto-estima

■ Alunos com repetência e elevada auto-estima

■ Alunos sem repetência e baixa auto-estima

■ Alunos sem repetência e elevada auto-estima

---

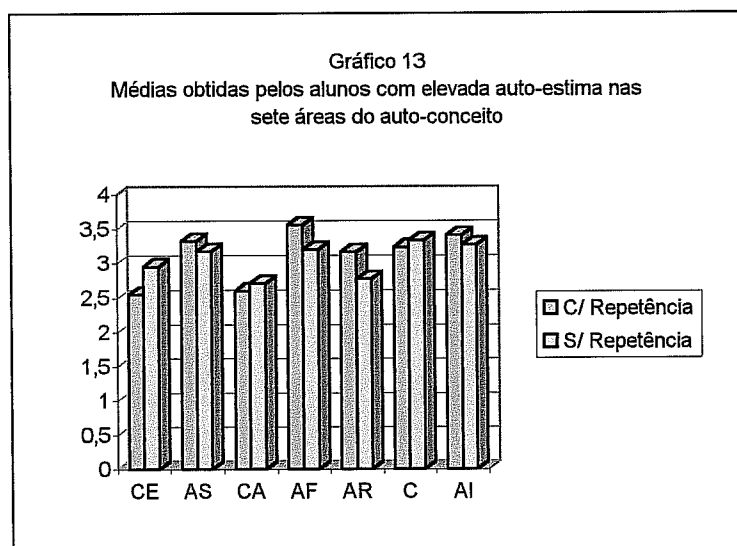
Quando fomos comparar, utilizando uma MANOVA, os dois grupos de alunos com baixa auto-estima, diferenciados com base no seu sucesso escolar (com e sem repetência) tendo como variáveis dependentes as diversas áreas do auto-conceito, constatámos que os seus resultados não revelam diferenças significativas entre os auto-conceitos destes dois grupos de alunos  $F(7,70) = 1,199$ ;  $p = .315$

No entanto, quando comparámos, utilizando uma MANOVA, os dois grupos com elevada auto-estima, diferenciados com base no seu sucesso escolar (com e sem repetência), tendo como variáveis dependentes as diversas áreas do auto-conceito, constatámos que os seus resultados revelam diferenças significativas entre os auto-conceitos destes dois grupos de alunos  $F(7,78) = 3,214$  e  $p = .005$ .

Análises univariadas para cada uma das áreas do auto-conceito, revelaram diferenças significativas para as variáveis Competência Escolar  $F(1,84) = 8,837$ ;  $p = .004$ , Aparência Física  $F(1,84) = 5,489$ ;  $p = .021$  e Atracção Romântica  $F(1,84) = 7,098$ ;  $p = .009$

O gráfico 13 em que são apresentadas as médias obtidas nas sete áreas do auto-conceito pelos dois grupos com elevada auto-estima diferenciados com base no seu sucesso escolar (com e sem repetência), mostra que os valores superiores foram obtidos pelos alunos sem repetência na área de

Competência Acadêmica e pelos alunos com repetência nas áreas da Aparência Física e Atracção Romântica. Verificando-se, assim, que os alunos com repetência compensaram a sua auto-estima, que se encontrava ameaçada pela diminuição de competências relacionadas com a escola, com um investimento noutras áreas do seu auto-conceito com ela não relacionada.



### 5.1.2 AUTO-ESTIMA, CARACTERÍSTICAS DO GRUPO E RESULTADOS ESCOLARES

Na nossa terceira hipótese prevíamos que ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, existiriam diferenças significativas entre os alunos com e sem repetência relativamente às percepções que eles têm dos seus grupos.

Para um melhor entendimento dos resultados começamos por apresentar os gráficos com os valores médios obtidos pelos alunos, sem e com repetência, nas 4 sub-escalas ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade.

Médias obtidas pelos alunos sem e com repetência nas 4 sub-escalas ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade

Gráfico 14  
Sub-escala I "Rituais de acesso à vida adulta"

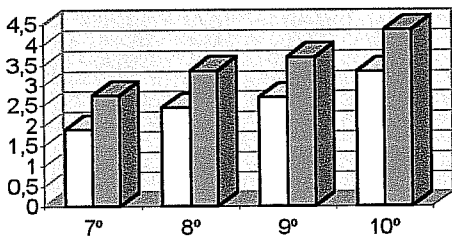


Gráfico 15  
"Comportamentos desviantes"

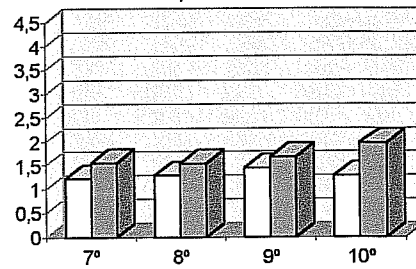


Gráfico 16  
Sub-escala III "Gostos musicais"

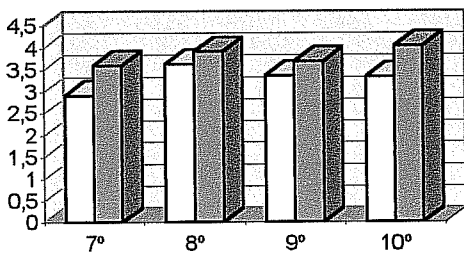
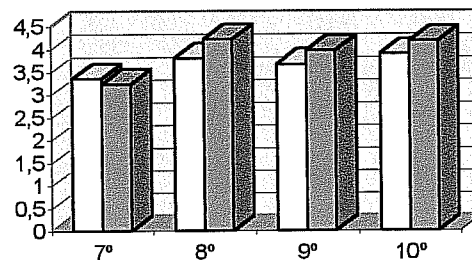


Gráfico 17  
Sub-escala IV "Actividades lúdicas"



□ Alunos sem repetência    ■ Alunos com repetência

Tal como se pode verificar nos gráficos 14, 15, 16 e 17, ao longo dos quatro anos de escolaridade em questão, são os alunos com repetência que apresentam valores superiores nas quatro sub-escalas. Exceptuando-se os valores obtidos no 7º ano na sub-escala IV "Actividades lúdicas", em que são os alunos sem repetência a apresentar valores superiores. Por outro lado, verifica-se que os valores médios obtidos pelos alunos, sem e com repetência, na sub-escala II "Comportamentos desviantes" são inferiores aos obtidos nas restantes sub-escalas. Salientado-se ainda o progressivo crescimento, com uma aparente proporcionalidade, ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, dos valores médios obtidos pelos alunos, sem e com repetência, na sub-escala I "Rituais de acesso à vida adulta"; o mesmo já não se poderá dizer dos valores obtidos pelos alunos, sem e com repetência, nas sub-escalas III "Gostos musicais" e IV "Actividades lúdicas", uma vez que se apresentam relativamente pouco dispares de ano, para ano, de escolaridade, e que esta disparidade vai oscilando ao longo dos 4 anos.

Efectuado o teste de Kruskal - Wallis, em que a variável independente foi o ano de escolaridade e as variáveis dependentes as 4 sub-escalas, verificámos diferenças significativas para as sub-escalas: "Rituais de acesso à vida adulta" ( $X^2 = 73,988$ ;  $p = .000$ ), "Gostos musicais" ( $X^2 = 10,920$ ;  $p = .012$ ) e "Actividades lúdicas" ( $X^2 = 8,480$ ;  $p = .037$ ), para  $gl. = 3$ .

As comparações múltiplas para cada uma das sub-escalas em que foram encontradas diferenças significativas, ou seja, para as sub-escalas I, III e IV, revelaram que existem diferenças significativas entre os 7º e 8º, 7º e 9º, 7º e 10º, 8º e 9º, 8º e 10º, 9º e 10º anos de escolaridade, na sub-escala I “Rituais de acesso à vida adulta”, e, entre os 7º e 10º, na sub-escala IV “Actividades lúdicas”. Logo, os valores significativamente superiores obtidos de ano para ano de escolaridade na sub-escala “Rituais de acesso à vida adulta”, vão no sentido do conceito subjacente à designação da própria sub-escala. Isto é, a percepção de grupo é tanto mais marcada pela presença de comportamentos relacionados com os rituais na vida adulta quanto mais eles caminham para ela, ou seja, quanto mais idade vão tendo. No que diz respeito aos valores obtidos na sub-escala “Actividades lúdicas”, verifica-se que os mesmos crescem a partir do 8º ano.

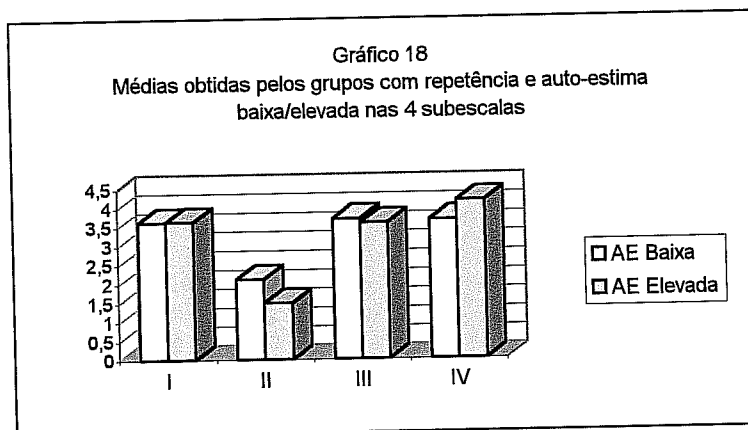
O teste Mann-Whitney efectuado para comparar os valores médios obtidos pelos alunos, sem e com repetência, nas 4 sub-escalas, revelaram diferenças significativas nas sub-escalas I (  $U = 4346,500$ ;  $p = .000$ ), II (  $U = 6116,000$ ;  $p = .001$ ) III (  $U = 5334,000$ ;  $p = .000$ ), sendo os alunos com repetência a apresentar valores superiores (Gráficos 14, 15 e 16). Verificando-se, assim, que existem diferenças significativas entre as percepções que os alunos com repetência e sem repetência têm dos seus grupos, sendo os primeiros a terem uma percepção de grupo significativamente mais marcada por comportamentos

desviantes, comportamentos relacionados com a entrada na vida adulta e gostos musicais.

No que diz respeito à tentativa de clarificação das diferenças de percepções de grupos, entre os alunos com e sem história de repetência, independentemente do ano de escolaridade, efectuámos uma comparação, dois a dois, dos quatro grupos constituídos com base nas variáveis repetência e auto-estima, relativamente às quatro sub-escalas.

Para o efeito, começámos por comparar os dois grupos de alunos com repetência e os dois grupos de alunos sem repetência, diferenciados com base nos seus níveis extremados de auto-estima (baixa/elevada).

Assim, e no que diz respeito aos dois grupos de alunos com repetência com auto-estima baixa/elevada, verificámos que os valores médios por eles obtidos nas quatro sub-escalas se diferenciam, pela positiva, a favor dos alunos com baixa auto-estima nas sub-escalas II e III, e dos alunos com elevada auto-estima nas sub-escalas I e IV (Gráfico 18).

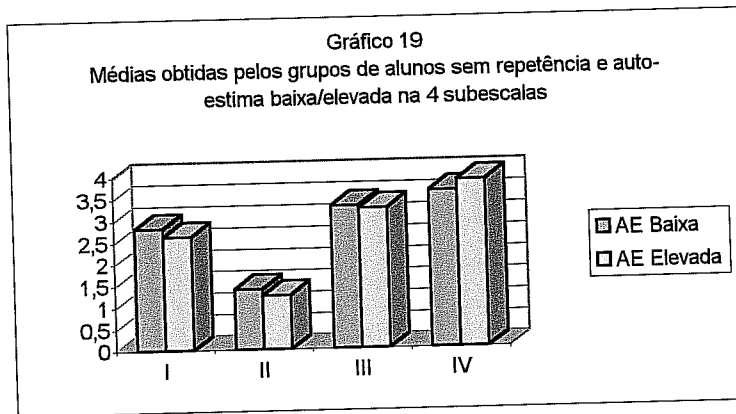


I - Rituais de acesso à vida adulta; II Comportamentos desviantes; III - Gostos musicais; IV - Actividades lúdicas

Os resultados do teste T de diferença de médias obtidos nas sub-escalas I, III e IV, entre o grupo com repetência e baixa auto-estima e o grupo com repetência e elevada auto-estima, não revelaram diferenças significativas.

No entanto, os resultados do teste Mann-Whitney revelaram diferenças significativas entre estes dois grupos de alunos na sub-escala II - "Comportamentos Desviantes" ( $U = 209,500$ ;  $p = .035$ ), sendo os alunos com repetência e baixa auto-estima a apresentar valores superiores. Verificando-se, assim, que as diferenças significativas obtidas por estes alunos na sub-escala II não se reflectiram, de uma forma positiva, na sua auto-estima.

Relativamente aos dois grupos de alunos sem repetência, verificámos que os valores médios por eles obtidos nas quatro sub-escalas são praticamente equivalentes (Gráfico 19).



I - Rituais de acesso à vida adulta; II Comportamentos desviantes; III - Gostos musicais ; IV - Actividades Lúdicas

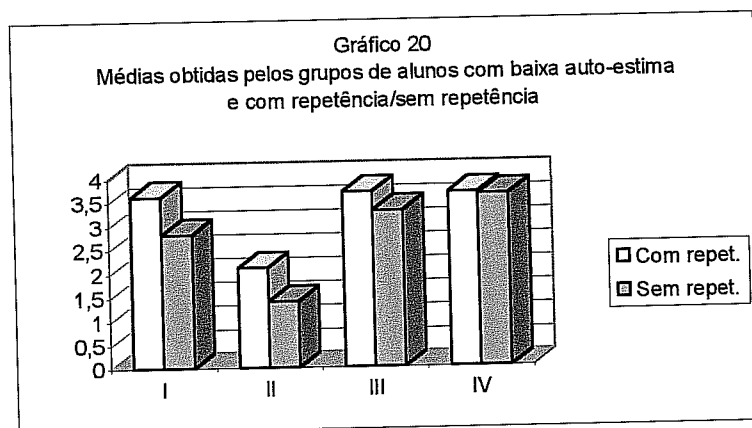
Os resultados do teste T das diferença de médias obtidos nas sub-escalas I, II e III, entre o grupo sem repetência e baixa auto-estima e o grupo sem repetência e elevada auto-estima, não revelaram diferenças significativas.

Os resultados do teste Mann-Whitney não revelaram, também, diferenças significativas entre estes dois grupos de alunos na sub-escala IV.

Posteriormente, fomos comparar os dois grupos de alunos com baixa auto-estima e os dois grupos de alunos com elevada auto-estima, diferenciados com base no seu sucesso escolar (com repetência/sem repetência).

Assim, e no que diz respeito aos dois grupos de alunos com baixa auto-estima, verificámos que os valores médios por eles obtidos nas quatro sub-

escalas se diferenciam, pela positiva, a favor dos alunos com repetência nas quatro sub-escalas (Gráfico 20).



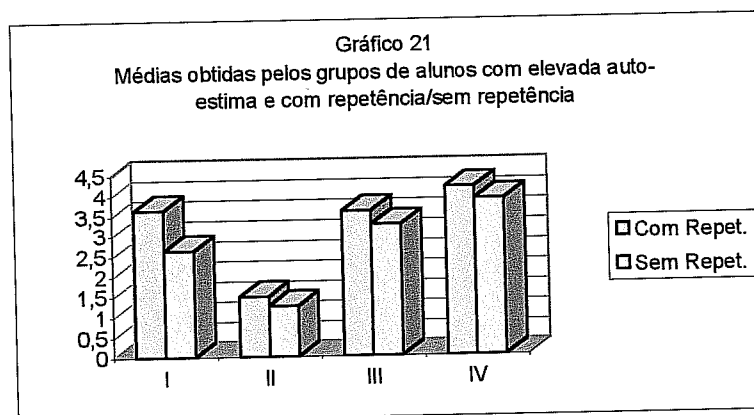
I - Rituais de acesso à vida adulta; II Comportamentos desviantes; III - Gostos musicais; IV - Actividades lúdicas

Os resultados do teste T das diferença de médias obtidos nas sub-escalas I, III e IV, entre o grupo com baixa auto-estima com repetência e o grupo com baixa auto-estima sem repetência, revelaram diferenças significativas para a sub-escala I "Rituais de acesso à vida adulta" ( $t = 2,754$ ;  $p = .007$ ) e não significativas nas sub-escalas III e IV, sendo os alunos com repetência e baixa auto-estima que apresentam sempre valores superiores.

Os resultados do teste Mann-Whitney revelaram, também, diferenças significativas entre estes dois grupos de alunos na sub-escala II - "Comportamentos desviantes" ( $U = 434,000$ ;  $p = .009$ ), sendo os alunos com repetência e baixa auto-estima que apresentam valores superiores. Verificando-se que as diferenças significativas obtidas por estes alunos nas

sub-escalas I e II, não se reflectiram de uma forma positiva, na sua auto-estima, confirmando-se, assim, as conclusões retiradas aquando da comparação dos alunos com repetência e auto-estima baixa/elevada relativamente à sub-escala II “Comportamentos desviantes”.

Finalmente, no que diz respeito aos dois grupos de alunos com elevada auto-estima, verificámos que são os alunos com repetência a obter valores médios superiores nas quatro sub-escalas (Gráfico 21).



I - Rituais de acesso à vida adulta; II Comportamentos desviantes; III - Gostos musicais IV - Actividades lúdicas

Os resultados do teste T de diferença de médias obtidos nas sub-escalas I, III e IV, entre o grupo com elevada auto-estima com repetência e o grupo com elevada auto-estima sem repetência, revelaram diferenças significativas para a subescala I - “Rituais de acesso à vida adulta” ( $t = 3,750$ ;  $p = .000$ ) e não

significativas nas sub-escalas III e IV, sendo os alunos com repetência e elevada auto-estima a apresentar sempre valores superiores.

No entanto, os resultados do teste Mann-Whitney não revelaram diferenças significativas entre estes dois grupos de alunos na sub-escala II.

Verificando, assim, numa primeira análise, que as diferenças significativas obtidas por estes alunos na sub-escala de "Rituais de acesso à vida adulta" parecem ter-se reflectido, de uma forma positiva, na sua auto-estima.

## 5.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.2.1 AUTO-CONCEITO, AUTO-ESTIMA E RESULTADOS ESCOLARES

Tendo este ponto como objectivo geral analisar ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade a influência do insucesso na auto-estima e na organização do auto-conceito dos alunos, passamos a uma análise mais aprofundada dos nossos resultados, bem como ao seu enquadramento sob o ponto de vista teórico.

Relativamente à nossa primeira hipótese em que se previa que ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade não existiriam diferenças significativas na auto-estima dos alunos com e sem insucesso no seu passado escolar, verificámos que ela se confirma para os quatro anos de escolaridade.

Estes resultados corroboram os encontrados por outros autores que efectuaram estudos para faixas etárias idênticas (Robinson & Tayler, 1986, 1991; Robinson, Taylor & Piolat, 1990; Peixoto, 1998; Alves Martins, 1999) e para sujeitos mais novos (Harter, 1993a, 1993b; Senos, 1997).

Relativamente à nossa segunda hipótese em que prevíamos que os alunos dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade com insucesso, compensariam a sua significativa diminuição de competências relacionadas com a escola

---

(Competências Escolares e Aspectos Comportamentais) relativamente aos alunos com sucesso, através de um investimento significativamente superior, noutras áreas do seu auto-conceito com ela não relacionadas, verificámos que a competência escolar percebida por parte dos alunos com sucesso é significativamente superior à dos alunos com insucesso nos quatro anos de escolaridade. Quanto ao comportamento, verificámos, também, diferenças significativas entre os alunos com e sem insucesso ao longo dos quatro anos de escolaridade, percepcionando-se mais competentes os alunos com sucesso dos 7º, 8º e 10º anos de escolaridade e os alunos com insucesso do 9º ano.

No que diz respeito aos domínios do auto-conceito não relacionados com a escola, verificámos diferenças significativas entre os alunos com e sem insucesso, apenas, nas áreas da Aparência Física e Atracção Romântica, sendo os alunos com insucesso que se auto-percepcionam mais competentes na área da Atracção Romântica, nos quatro anos de escolaridade. Na área da Aparência Física percepcionam-se como mais competentes os alunos com insucesso dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.

Estes resultados confirmam a nossa hipótese. Como vimos, os alunos com insucesso no seu passado escolar apresentam competências percebidas nas áreas do auto-conceito relacionadas com a escola significativamente inferiores aos alunos com sucesso, o que poderia constituir uma ameaça à sua auto-estima, no entanto, tal não acontece. Verificando-se assim, tal como

---

refere Harter (1993a), que estes alunos protegeram a sua auto-estima através do investimento em duas áreas do seu auto-conceito não relacionadas com escola: Aparência Física e Atracção Romântica. Parecendo, no entanto, que a aparência física só é relevante como forma de protecção da auto-estima até ao final do 9º ano.

No que diz respeito à tentativa de clarificação das diferenças na organização do auto-conceito entre os alunos com e sem história de repetência, através da combinação das variáveis repetência e auto-estima, independentemente do ano de escolaridade, obtivemos o seguinte conjunto de resultados, depois de termos comparado, dois a dois, os quatro grupos constituídos com base nas duas variáveis em questão.

Assim, quando comparámos os dois grupos de alunos com repetência diferenciados com base nos seus níveis extremados de auto-estima (baixa auto-estima/elevada auto-estima), verificámos que os alunos com repetência e elevada auto-estima apresentaram valores significativamente superiores aos alunos com repetência e baixa auto-estima em todas as áreas do auto-conceito. Efectuado o mesmo tipo de comparação entre os alunos sem repetência e auto-estima baixa/elevada, acabámos por verificar exactamente o mesmo tipo de resultados. Logo, a similaridade das diferenças encontradas entre os grupos de alunos com repetência e entre os grupos de alunos sem

---

repetência, não nos permitiram identificar os mecanismos que estão subjacentes à protecção da auto-estima por parte dos alunos com insucesso.

Posteriormente, quando comparámos os dois grupos de alunos com baixa auto-estima diferenciados com base no seu sucesso escolar (com e sem repetência), verificámos que não existiam diferenças significativas entre eles em qualquer área do auto-conceito, apesar dos alunos sem repetência terem realmente melhores desempenhos na área escolar, facto que não se reflectiu no seu sentimento geral de competência percebida, dando, assim, a ideia que a sua auto-estima não lhes permite elaborar cognições positivas sobre si próprios.

Finalmente, quando comparámos os dois grupos de alunos com elevada auto-estima diferenciados com base no seu sucesso escolar (com e sem repetência), verificámos diferenças significativas em três áreas do auto-conceito, Competência Académica, Aparência Física e Atracção Romântica, sendo os alunos com elevada auto-estima sem repetência a apresentar valores superiores na área da Competência Académica e os alunos com elevada auto-estima com repetência a apresentar valores superiores nas áreas da Aparência Física e Atracção Romântica.

Com efeito, tudo indica que a elevada auto-estima dos alunos com repetência é conseguida através de um investimento em áreas do auto-conceito não

---

relacionadas com a escola, para compensar a sua diminuição de competências percebidas na área académica.

Verifica-se, assim, que os resultados obtidos pelos alunos com repetência e elevada auto-estima reforçam os por nós anteriormente obtidos que sustentaram a hipótese de que a manutenção da auto-estima dos alunos com insucesso é conseguida através de uma reorganização do auto-conceito, que passa por um desinvestimento nas áreas em que eles se auto-percepcionam menos competentes (áreas relacionadas com a escola) e pelo investimento noutras áreas potencialmente mais gratificantes, tal como o proposto pelo modelo de Harter (1993a).

#### 5.2.2 AUTO-ESTIMA, CARACTERÍSTICAS DO GRUPO E RESULTADOS ESCOLARES

O segundo ponto deste nosso estudo tem como objectivo geral analisar, ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, a relação existente entre as percepções que os alunos com repetência têm dos seus grupos e os mecanismos por eles desencadeados para protegerem a sua auto-estima.

Assim, no que diz respeito à nossa terceira hipótese em que se previa a existência de diferenças significativas entre os alunos com e sem repetência relativamente às percepções que eles têm dos seus grupos, ao longo dos 7º, 8º

9º e 10º anos de escolaridade, começámos por verificar que elas se confirmam para a variável ano de escolaridade, entre os quatro anos em questão, para a sub-escala I "Rituais de acesso à vida adulta", e, entre os 7º e 10º anos, para a sub-escala IV "Actividades Lúdicas", sendo os valores obtidos na sub-escala I em cada um dos quatro anos de escolaridade, sempre superiores ao ano antecedente. Relativamente à sub-escala IV foram também os alunos que se encontram mais avançados no seu percurso escolar (alunos do 10º ano) que apresentaram valores superiores.

Verifica-se, assim, que os valores significativamente superiores obtidos na sub-escala "Rituais de acesso à vida adulta", de ano para ano de escolaridade, vão no sentido do conceito subjacente à designação da própria sub-escala, i. é., a percepção de grupo é tanto mais marcada pela presença de comportamentos relacionados com os rituais de acesso na vida adulta (ir a cafés, discotecas, consumir tabaco e bebidas alcoólicas) quanto mais eles caminham para ela, ou seja, quanto mais idade vão tendo. Segundo Sampaio (1993), apesar de as sociedades industrializadas não terem nos dias de hoje uma série de rituais outrora existentes que marcavam a entrada na vida adulta, existem alguns comportamentos que prenunciam a passagem para outras fases do desenvolvimento conducentes à vida adulta.

Relativamente aos valores obtidos na sub-escala "Actividades Lúdicas" salientam-se as diferenças significativas entre os alunos dos 7º e 10º anos de

---

escolaridade. Facto, que remete para uma relação com a idade do adolescente, i.é., os adolescentes que frequentam o 10º ano têm em média 16 anos, que corresponde à idade em que os adolescentes sentem necessidade de se demarcarem das escolhas e indicações dos pais, adquirindo uma maior autonomia na deslocação e evitando o controlo por parte da família (Palmonari et.al., 1989). Passando, assim, a ida ao concerto, ao cinema e a centros comerciais com o grupo, a proporcionar-lhes momentos onde a 'imagem e a música se misturam com o sentimento de se sentirem simultaneamente livres e acompanhados', ou seja, momentos que os diverte e distrai.

Posteriormente verificámos que as diferenças significativas se confirmam para a variável repetência nas sub-escalas I "Rituais de acesso à vida adulta", II "Comportamentos desviantes" e III "Gostos musicais", sendo os alunos com repetência a apresentar valores superiores. Verificando-se, assim, que os alunos com repetência, relativamente aos alunos sem repetência, acham que os elementos dos seus grupos se comportam mais como os adultos, 'curtem' mais a música e aderem mais a comportamentos desvalorizados e penalizados pela escola, como consumir drogas, roubar e pôr em causa a integridade física do outro. Sendo, no entanto, de salientar que o conjunto de comportamentos relacionados com a sub-escala II "Comportamentos desviantes" parece ter um significado relativo, no conjunto das percepções

---

que eles têm do grupo, uma vez que os valores nela obtidos são inferiores aos valores obtidos nas restantes sub-escalas.

No que diz respeito à tentativa de clarificação das diferenças de percepção de grupos, entre os alunos com e sem história de repetência, independentemente do ano de escolaridade, obtivemos os seguintes resultados, depois de termos comparado, dois a dois, os quatro grupos constituídos com base nas duas variáveis em questão, relativamente aos valores médios por eles obtidos nas sub-escalas I, II, III e IV.

Assim, e à semelhança do efectuado aquando da exploração das diferenças de organização do auto-conceito, começámos por comparar os dois grupos de alunos com repetência diferenciados com base nos seus níveis extremados de auto-estima (baixa auto-estima/ elevada auto-estima), cujos resultados revelaram diferenças significativas na subescala II "Comportamentos desviantes", sendo os alunos com baixa auto-estima a apresentar valores superiores. Verificando-se, assim, que as características do grupo relacionadas com um conjunto de comportamentos desvalorizados e penalizados pela escola (consumir drogas, roubar e por em causa a integridade física do outro) que marcam as percepções que os alunos com baixa auto-estima têm dos seus grupos, relativamente aos alunos com elevada auto-estima, não permitiram efectuar as comparações positivas capazes de sustentar a sua auto-estima em níveis aceitáveis. Como tal, parece

---

que não é a adesão a um conjunto de comportamentos desvalorizados e penalizados pela escola que permite proteger a auto-estima, dado que são os alunos com baixa auto-estima que se percebem como tendo mais este tipo de comportamentos. Resultados que vão no sentido oposto ao proposto pelo modelo de Robinson e Taylor (1986), dado que segundo os autores, os alunos com insucesso que obtiveram valores significativamente superiores na sub-escala "Comportamentos desviantes", que remetem para processos de identificação com grupos com uma cultura contra-escolar, efectuaram com as características dos referidos grupos as comparações positivas capazes de sustentar a sua auto-estima a níveis aceitáveis, no entanto, tal não aconteceu, uma vez que foram precisamente estes alunos que obtiveram baixos níveis de auto-estima.

Numa segunda fase, quando comparámos os dois grupos alunos sem repetência diferenciados com base nos seus níveis extremados de auto-estima (baixa auto-estima/ elevada auto-estima) não obtivemos diferenças significativas em nenhuma das quatro sub-escalas. Não se encontrando, assim, indicadores sobre os mecanismos que impediram o grupo de alunos com baixa auto-estima de manterem a sua auto-estima em níveis aceitáveis, uma vez que estes baixos níveis não lhes advêm, *à priori*, de uma diminuição de competências percebidas na área escolar.

---

Numa terceira fase, quando comparámos os dois grupos de alunos com baixa auto-estima diferenciados com base no seu sucesso escolar (com e sem repetência), obtivemos diferenças significativas nas sub-escalas I "Rituais de acesso à vida adulta" e II "Comportamentos desviantes", sendo os alunos com repetência a apresentar sempre valores superiores. Estes resultados vêm, assim, por um lado, confirmar, no que diz respeito aos comportamentos desviantes, o por nós anteriormente verificado aquando da comparação dos dois grupos de alunos com repetência, e, por outro, mostrar que não foi também o conjunto de características relacionadas com os rituais de acesso à vida adulta que marcam as percepções dos alunos com repetência que lhes permitiu efectuar as comparações positivas capazes de sustentar a sua auto-estima em níveis aceitáveis.

Numa quarta e última fase, quando comparámos os alunos com elevada auto-estima diferenciados com base no seu sucesso escolar (com e sem repetência) obtivemos diferenças significativas na sub-escala I "Rituais de acesso à vida adulta", sendo os alunos com repetência a apresentar valores superiores. Poderia, assim, parecer, que o conjunto de características relacionadas com os rituais de acesso à vida adulta, que marcam as percepções que os alunos com repetência têm dos seus grupos, relativamente aos alunos sem repetência, lhes permitiu efectuar as comparações positivas capazes de sustentar em sua auto-estima a níveis elevados. No entanto, quando comparamos estes resultados com os obtidos com os alunos com

baixa auto-estima (com e sem repetência) damos-nos conta que o conjunto de características relacionados com os "rituais de acesso à vida adulta", tanto marcam as percepções de grupo dos alunos com repetência e baixa auto-estima, como as percepções de grupo dos alunos com repetência e elevada auto-estima, verificando-se, assim, que se trata de uma percepção de grupo comum aos alunos com repetência. Facto, que invalida a hipótese de o conjunto de características em questão ter funcionado como um referencial proporcionador de comparações positivas, uma vez que uns conseguiram manter a sua auto-estima a níveis aceitáveis e outros não.

Efectuada uma leitura geral sobre os resultados obtidos nestes quatro tipos de comparações entre alunos com elevada e baixa auto-estima, repetentes e não repetentes, verifica-se, basicamente, que o modelo de Robinson e Tayler (1986) parece não funcionar, dado que os alunos com repetência e elevada auto-estima não se percebem com valores superiores na sub-escala II "Comportamentos desviantes" quando comparados com os outros grupos, ao inverso dos alunos com repetência e baixa auto-estima que apresentam mais comportamentos de desvio. Assim sendo, não são os comportamentos de desvio que permitem aos alunos com insucesso proteger a sua auto-estima, ao contrário do defendido pelos referidos autores. Por outro lado, verifica-se ainda que os "Rituais de acesso à vida adulta" são superiores para os alunos repetentes, quer para os de elevada auto-estima, quer para os de baixa auto-estima, facto que parece ter a ver com a idade dos adolescentes, i. e., da

mesma forma que se verifica que os alunos mais velhos têm valores superiores nesta sub-escala também os alunos repetentes os têm. Como tal, o facto de os alunos aderirem a comportamentos que nos dias de hoje constituem um prenuncio da sua passagem a outras fases de desenvolvimento conducentes à vida adulta, não depende do ano de escolaridade frequentado mas sim da idade do adolescente.

Resultados que, em última análise, afastam definitivamente a hipótese de que a inexistência de diferenças significativas na auto-estima dos alunos com e sem história de repetência no seu percurso escolar, se deva ao facto dos alunos com repetência terem aderido a estratégias de protecção de auto-estima assentes na criação de uma cultura contra escolar, conforme o modelo proposto por Robinson e Tayler (1986).

6 CONCLUSÕES

---

## 6 CONCLUSÕES

Determinados em analisar a relação existente entre o insucesso escolar, as percepções que os sujeitos têm de si próprios, os seus sentimentos pessoais, de competência geral e a influência do grupo de pares sobre estes processos, definimos no início do nosso trabalho um conjunto de objectivos que nortearam a definição de um conjunto de hipóteses, cujos resultados foram pouco a pouco, revelando a forma como os alunos da nossa amostra reagem cognitivamente e afectivamente quando confrontados com o insucesso escolar.

Primeiro, os resultados que confirmaram a nossa primeira hipótese, revelaram-nos que, ao longo do percurso escolar compreendido entre os primeiros anos do segundo ciclo do ensino básico e do ensino secundário, o sentimento geral de competência dos alunos com insucesso escolar não se encontra significativamente afectado relativamente ao do alunos com sucesso. Vendo-se assim, mais uma vez, quebrada a relação positiva, encontrada por alguns autores (Veiga, 1987; Coopersmit, Keltikangas-Jarvinen, 1992), ente a auto-estima e os resultados escolares. Mais uma vez, porque Robinson e Tayler (1986, 1991) Robinson, Taylor e Piolat (1990), Harter (1993a, 1993b) Senos (1997) Peixoto (1998) e Alves Martins (1999), entre outros, já haviam anteriormente verificado a inexistência desta relação.

Em segundo lugar, os resultados que confirmaram a nossa segunda hipótese, revelaram-nos que, ao longo do período de escolaridade em questão, os alunos com insucesso têm auto-percepções significativamente diminuídas nas áreas do seu auto-conceito relacionadas com a escola (Competências Académicas e Aspectos Comportamentais). Facto, que poderia ter desencadeado uma ameaça à sua auto-estima. No entanto, tal não se verificou. Parecendo, assim, de acordo com os resultados obtidos, que os alunos com insucesso reagiram a esta ameaça através de um mecanismo de defesa da sua auto-estima que consistiu no desinvestimento nas áreas potencialmente ameaçadoras e no investimento em outras áreas em que eles se auto-percecionam mais competentes (Aparência Física e Atração Romântica). Revendo-se, assim, nestes resultados o modelo proposto por Harter (1993 a), que metaforicamente se poderá traduzir da seguinte forma " *Não tenho jeito para a escola, mas tenho uma boa aparência física e sou correspondido (a) sempre que me apaixono; afinal gosto de ser como sou*". Isto é, menos competentes na escola, mas mais competentes na resolução positiva de conflitos emergentes da sua pubescência: aceitação do corpo e do despertar da sua sexualidade. Sendo, uma explicação possível para aparência física deixar de ser relevante a partir do 10º ano, ou seja, a partir dos 16 anos, aproximadamente, o facto da aceitação do corpo estar implícito na aceitação da sua identidade sexual, cuja manifestação externa (estar mais tempo com o sexo oposto e envolver-se no ritual social que é o namoro),

Formenhorizando os resultados obtidos nesta tentativa de explicitação da relação existente entre os três vectores em questão (auto-conceito, auto-estima e resultados escolares), há ainda a salientar alguns indicadores por ela revelados. O primeiro, prende-se com os valores significativamente superiores obtidos em todas as áreas do seu auto-conceito pelos alunos com e

& Oppenheimer, 1993).

Posteriormente, os resultados obtidos aquando da tentativa de explicitação da relação existente entre o auto-estima, auto-conceito e os resultados escolares, vieram basicamente confirmar o por nós anteriormente constatado, i.é., que os alunos com insucesso que conseguiram manter a sua auto-estima a níveis aceitáveis, têm auto-percepções em áreas do seu auto-conceito não relacionadas com a escola, significativamente superiores aos seus pares com sucesso, com idênticos níveis de auto-estima, e que estes últimos, por sua vez, têm auto-percepções significativamente superiores aos alunos com insucesso na área do seu auto-conceito relacionada com as competências académicas. Ou seja, os níveis aceitáveis de auto-estima conseguidos pelos alunos com insucesso, devem-se a um processo de equilibrção do seu auto-conceito geral conseguido através de um processo de reorganização dos seus auto-conceitos parciais (Harter, 1985; Hattie, 1992; Marsh, 1986; Oosterwegel

socialmente valorizada pelos outros, nomeadamente pelos seus pares, lhes confere um sinal de superioridade (Coleman, 1985)

Finalmente, os resultados obtidos na nossa terceira hipótese, revelaram-nos que, quer os alunos com sucesso, quer os alunos com insucesso, vão tendo uma percepção de grupo tanto mais marcada por um conjunto de comportamentos relacionados com os "rituais de acesso à vida adulta" e

sem insucesso escolar que obtiveram elevados níveis de auto-estima, relativamente aos seus homólogos em termos de sucesso, mas com baixa auto-estima, que apontam para a existência de uma relação circular entre auto-conceitos parciais - auto-estima e auto-conceito geral; i.é., a percepção de competências significativamente positivas dos alunos com sucesso escolar na área do seu auto-conceito académico e dos alunos com insucesso em duas áreas do seu auto-conceito não relacionadas com escola (Aparência Física e Atracção Romântica), parecem ter-se reflectido de tal forma na sua auto-estima que acabaram por lhes conceder um sentimento geral de competência. O segundo, prende-se com a inexistência de diferenças significativas entre os alunos com e sem insucesso e baixa auto-estima na área académica. Facto que revela que os melhores desempenhos obtidos pelos alunos com sucesso na área escolar, não se reflectiram no seu sentimento geral de competência percebida, dando, assim, a ideia que a sua baixa auto-estima não lhes permite elaborar cognições positivas sobre si próprios. Segundo Pereira (1991, p. 150) "*são aqueles passam sempre, são sempre bem sucedidos, tantas vezes sem sabermos porque e com um sentimento paralelo de permanente insatisfação e infelicidade*".

Exploradas as relações entre a auto-estima, percepção de grupos e resultados escolares, verificámos, basicamente, que os alunos com insucesso que conseguiram manter a sua auto-estima a níveis aceitáveis não têm percepções de grupo significativamente marcadas por um conjunto de comportamentos considerados desviantes, relativamente aos seus pares com idênticos níveis de auto-estima, mas com sucesso, e, com baixos níveis de auto-estima e com/sem insucesso escolar. Ao inverso dos alunos com insucesso e baixa auto-estima que apresentam mais comportamentos de desvio. Facto, que nos permite concluir que não foram os comportamentos de desvio que permitiram proteger a auto-estima dos alunos que, apesar do seu insucesso, conseguiram mantê-la em níveis aceitáveis. Por outro lado, destaca-se, ainda, deste conjunto de resultados, a irrelevância das diferenças encontradas entre os alunos com e sem insucesso escolar que obtiveram uma auto-estima em níveis aceitáveis, na escala de comportamentos relacionados com os "rituais

"actividades lúdicas", quanto mais avançados estão no percurso escolar. Sendo, estas percepções marcadas significativamente, de ano para ano de escolaridade, para os comportamentos relacionados com os "rituais de acesso à vida adulta", e, do 7º para 10º ano, para os comportamentos considerados como "actividades lúdicas". No que diz respeito à variável sucesso escolar, constatou-se, ainda, que as percepções dos grupos de alunos com repêndia são também significativamente marcadas por comportamentos de desvio, relativamente aos alunos sem repêndia.

Vendo-se, assim, confirmadas as conclusões por nós retiradas na fase inicial do nosso estudo. Isto é, a inexistência de diferenças significativas na auto-

Robinson e Tayler (1986).

(fumar e consumir bebidas alcoólicas), tal como o modelo proposto por drogas leves e pesadas, roubar e provocar as pessoas) ou, então, desvaloriza asserções num conjunto de comportamentos que a escola penaliza (consumir encontrava ameaçada pela sua diminuição de competências académicas, apelaram a mecanismos de defesa para protegerem a sua auto-estima, que se insucesso que conseguiram manter a sua auto-estima a níveis aceitáveis não alunos. Resultados que, em última análise, revelaram que os alunos com relacionada com a variável ano de escolaridade, mas sim, com a idade dos alunos com repetência em cada um dos anos de escolaridade, não estava sem repetência, constatamos que a superioridade dos valores obtidos pelos ano de escolaridade, quer pelos alunos com repetência, quer pelos alunos os valores significativamente superiores obtidos nesta escala, de ano para desfasamento entre a idade do aluno e o ano de escolaridade (frequentado) e estabelecemos a relação entre a repetência (a que corresponde um característica comum aos alunos com insucesso escolar. No entanto, ao Resultados que, numa primeira análise, revelaram tratar-se de uma superiores aos seus pares com baixa auto-estima, mas com sucesso escolar. estima, obtiveram, também, nesta escala, valores significativamente de acesso à vida adulta", dado que os alunos com insucesso e baixa auto-

Para terminar pensamos que seria interessante efectuar, futuramente, estudos que contemplassem as diversas áreas do auto-conceito do grupo, talvez através da adaptação da escala de Sunan Harter ao grupo, bem como as dinâmicas relacionais existentes nos diversos sistemas em que os adolescentes se encontram inseridos, tais como família, grupo de pares e escola, em escolas com índices de insucesso escolar dispares.

estima dos alunos com e sem insucesso escolar, deve-se ao facto dos alunos com insucesso terem apelado a mecanismos de protecção da sua auto-estima assentes num processo de reorganização do seu auto-conceito, que consistiu no investimento em algumas das suas áreas não relacionadas com a escola em que eles se auto-percepcionam mais competentes, para compensar a sua diminuição de competências percebidas com ela relacionadas, tal como o modelo proposto por Harter (1993a). Parecendo, assim, que a forma como estes adolescentes reagem ao seu insucesso escolar não constitui uma excepção à 'regra' dos adolescentes portugueses, sempre que são confrontados com este tipo de problemática "o adolescente português não passa para a esfera interpessoal acontecimentos que ele próprio pode gerir. Ou seja, auto-atribui-se a responsabilidade do fracasso não por estar deprimido, mas para evitar um conflito psicossocial. Se isto for assim, no essencial o adolescente português parece de boa saúde, mesmo quando chumba" (Pereira, 1991 p. 150) .

A existência de uma associação positiva entre a auto-estima e os resultados escolares, bem como a identificação de estratégias de manutenção da auto-estima perante o insucesso escolar, constituem matéria de crescente importância no domínio da psicologia educacional.

Neste estudo pretende-se verificar se existe, ou não, esta relação positiva ao longo dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade, bem como identificar, à luz de dois constructos teóricos diferentes (auto-conceito e identidade social), o tipo de estratégia de protecção da auto-estima, mobilizada pelos alunos, no percurso escolar em questão, que apesar do seu insucesso escolar conseguiram manter-la a níveis aceitáveis.

No quadro destes objectivos, postula-se que os baixos rendimentos académicos obtidos pelos alunos com insucesso dos 7º, 8º, 9º e 10º anos de escolaridade não afectaram a sua auto-estima, e que estes alunos não tenderão a protegê-la através da construção de uma identidade social positiva assente na criação de uma cultura contra escolar, mas sim através da reorganização do seu auto-conceito, desinvestindo nas áreas em que eles se auto-percebiam menos competentes e investindo em áreas potencialmente mais gratificantes.

*Palavras chave* : Auto-Estima, Auto-conceito, Identidade Social.

7 BIBLIOGRAFIA

---

7 BIBLIOGRAFIA

ALVES MARTINS (1988). Dinâmicas da escola e identidades sociais. In M. Alves Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 43-49). Lisboa: I.S.P.A.

ALVES MARTINS, M., PEIXOTO, F., GOVEIA PEREIRA, M., AMARAL & PEDRO, I. (1999). Relatório final do projecto de auto-estima, identidade social e resultados escolares em contexto educacional (PRAxis/PcSH/P/PSI/92/96).

BLOS, P. (1985). *Adolescência - Uma Interpretação Psicanalítica*, S. Paulo. Martins Fontes.

BURNS, R. (1979). *The self-concept*. New York: Lognman.

CAMPBELL, J.D. (1964). Peer relations in childhood. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.). *A Review of Child Development*. Vol. I. New York: Russel Sage Foundation.

CAMPBELL, J. D., & LAVALLÉE, L. F. (1993). Who Am I? The role of self-concept confusion in understanding the behavior of people with low self-esteem. In R. F. Baumeister (Eds.), *Self-Esteem - The Puzzle of Low Self-Regard* (pp. 13-20). New York: Plenum Press.

- CARRETERO, M. (1985). Teorías de la Adolescencia. In A. Marchesi, M. Carretero, & J. Palacios, *Psicología Evolutiva*, Part. 3, *Adolescencia, madurez y senectud*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- CARSTENSEN, L.L. (1993). Motivation for social contact across the life span: a theory of socioemotional selectivity. In J.E. Jacobs, (Eds), *Development perspectives on motivation* (pp. 209-254). Lincoln University of Nebraska Press.
- CAVALLI, A., & DE LILLO, A. (1988). *Giovani Anni'80*. Bolonha: Il Mulino.
- CLAES, M. (1985). Os problemas da Adolescência. Lisboa/S. Paulo: Verbo
- COLEMAN, C. J. (1980). Friendship and Peer Group in Adolescence. In J. Adelson. (Eds.), *Handbook of Adolescence Psychology*. New York: Wiley.
- COLEMAN, C. J. (1985). *Psicologia de la Adolescencia*. Madrid: Edigoes Morata, S.A.
- COLEMAN, J.C., & HENDRY, L. (1990). *The Nature of Adolescence*. London, Routledge

ELKIND, D. (1967). Egocentrism in Adolescence, *Child Development*, 38, (pp.1025-1034)

ERIKSON, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Basic Books.

ERIKSON, E. (1968). *Identity Youth and Crisis*. New York: Norton .

FLEMING, M (1993). *Adolescência e Autonomia. O Desenvolvimento Psicológico e a Relação com os Pais*. Porto: Ed. Afrontamento

FREUD, S. (1905). *Three Essays on the Theory of Sexuality*. Standard Edition, Vol VII, The Hogarth Press, Londres, 1953.

GOVEIA PEREIRA, M. (1995). *A Percepção do papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento em adolescentes e pais*. Unpublished Dissertação de Mestrado, I.S.P.A. Lisboa: Portugal.

HARTER, S. (1988). *Manual for the Self-perception Profile for Children*. Denver, Co: University of Denver

HARTER, S. (1993a). Cases and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem - The Puzzle of Low Self-Regard* (pp. 87-116). New York: Penum Press.

HARTER, S. (1993b). Visions of Self: Beyond the Me in the Mirror. In J.E. Jacobs (Ed.), *Developmental Perspectives on Motivation* (pp. 99-144). Lincoln: University of Nebraska Press.

HARTER, S. (1996). Historical roots of contemporary issues involving Self-Concept. In Bracken, B. *Handbook of Self-Concept - Developmental, Social and Clinical Considerations* (pp. 1-37). John Wiley & Sons, New York.

HATTIE, J. (1992). *Self-concept*. New Jersey, Laurence Erlbaum Associates.

HAVIGHURST, J.R. (1951). *Developmental Task and Education*. New York: Longmans.

KARASAWA, M. (1991). Toward an assessment of social identity: The structure of group identification and its effects on in-group evaluations, in *British Journal of Social Psychology*, 30 (4) (pp. 293-307).

KELTIKANKAS-JARVINEN, I. (1992). Self-esteem as a predictor of future school achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 7 (pp. 123-130).

- KIRCHLER, E. & GOVEIA PEREIRA, M. (1998). Campo Social do Adolescente: O individual, o grupo de pares e os outros. In M. Alves Martins (Eds.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 19-40). Lisboa: I.S.P.A.
- KIRCHLER, E., PALMONARI, A., & POMBENI, L. (1991). Sweet Sixteen. Adolescents' Problems and the peer group as source of support. *European Journal of Psychology of Education*, 4 (pp. 382-409).
- KIRCHLER, E., PALMONARI, A., & POMBENI, L. (1992). Auf der Suche nach einem Weg ins Erwachsenenalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 39 (pp. 277-295).
- KIRCHLER, E., PALMONARI, A. & POMBENI, M.L. (1994). Social categorizations processes as dependent on status differences between groups: a split into adolescents peer groups. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (pp. 541-563)
- LEE, V., & WILLIAMS, M. (1977). *Social relationships*, part 2. London: Open University
- MARKUS, H. & KUNDA, Z. (1986). Stability and Malleability of the Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51, n° 4 (pp. 858-866).

MARSH, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (pp. 1224-1236).

OLBRICH, E. (1984). Adolescence. A Period of Crisis or Coping?. In F. Olbrich, & E. Todt (Eds). *Problems of Adolescence*. Berlin: Springer.

ONATE, M.P. (1989). *El Auto Concepto*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

OOSTERWEGEL, A. & OPPENHEIMER, L. (1993). *Developmental changes between and within self-concepts*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

PALMONARI, A. (1987). *Notes sur L' Adolescence*. Delval

PALMONARI, A. (1990). L' Adolescenza: Identità e Sviluppo. In P. Americo, P. Boggi Cavallo, A. Palmonari & M.L. Pombeni. (Eds). *Gruppi di Adolescenti e Processi di Socializzazione*, Bolonha, Il Mulino.

PALMONARI, A., CARUGATI, F., RICCI BITTI, P. & SARCHIELLI, G. (1979). *Identità Imperfette*. Bolonha: Il Mulino.

- PALMONARI, A. & POMBENI, L. (1989). Formes et Fonctionnement des Groupes de Pairs à l'Adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18, n°4 (pp. 229-313).
- PALMONARI, A., POMBENI, M.L., & KIRCHLER, E. (1989). Peergroups and evolution of the self-system in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 4 (pp. 3-15).
- PALMONARI, A., POMBENI, M.L., & KIRCHLER, E. (1990). Adolescents and their peer groups: A study on the significance of peers, social categorisation process and coping with developmental tasks. *Social Behaviour*, 5 (pp. 33-49).
- PALMONARI, A., POMBENI, M.L., & KIRCHLER, E. (1992). Evolution of the self-concept in adolescence and social categorisation processes. *European Review of Social Psychology* (pp. 285-308).
- PATTERSON, C., KUPERSMIDT, J., & GRIESLER, P. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61 (5) (pp.1335-1349).
- PEIXOTO, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de

*Adolescent*. Paris: PUF

PIAGET & INHELDER (1955). *De la logique de l'Enfant à la Logique de l'*

Books.

PIAGET, J. (1955). *The language and thought of the Child*, Cleveland, Meridian

Análise Psicológica, 2(IX) (pp. 145-150).

PEREIRA, F. (1991). Autoconceito e Resultados Escolares na Adolescência.

APPORI.

psicológica: Formas e contextos, Vol. V (pp. 277-284). Braga, Portugal:

Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, & M. Simões (eds.), Avaliação de auto-conceito para adolescentes de Susan Harter. In M. Gonçalves, I.

PEIXOTO, F., ALVES MARTINS, M., MATA, L. & MONTEIRO, V. (1997). Escala

Vol. IV (pp.531-537). Braga: APPORI.

Machado, C., & Simões, M.R. (Eds.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*.

para a população portuguesa. In Almeida, L.S., Araújo, S., Gonçalves, M.M.,

Adaptação da Escala de Auto-conceito para Adolescentes de Susan Harter

PEIXOTO, F., ALVES MARTINS, M., MATA, L. & MONTEIRO, V. (1996).

*Educação* (pp.51-69). Lisboa: I.S.P.A.

adolescentes. In M. Alves Martins (Eds.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e*

- PIAGET & INHELDER (1966). *A Psychologie de L'Enfant*. Paris: PUF
- ROBINSON, W. (1978). O desinteresse escolar no ensino secundário. *Análise Psicológica*, 1 (II) (pp.23-32).
- ROBINSON, W. & TAYLER, C. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica*, 5(1) (pp. 105-113).
- ROBINSON, W. & TAYLER, C. (1991). Correlates of low academic attainment in three countries: England, France and Japan. *Análise Psicológica*, 9 (pp.277-290).
- ROBINSON, W., TAYLER, C. & PIOLAT, M. (1990). School attainment, self-esteem, and identity. France and England. *European Journal of Social Psychology*, 20(5) (pp.387-403).
- ROGERS, C. (1982). *A social psychology of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- SAMPAIO, D. (1993). *Vozes e Ruídos - Diálogos com Adolescentes*, Lisboa, Editorial Caminho.
- SAMPAIO, D. (1994). *Inventem-se Novos Pais*, Lisboa, Editorial Caminho.

- SCHUNK, D.H. (1990). Self-concept and school achievement. In: C. Rogers & P. Kutnick (Eds.), *The Social Psychology of the Primary School* (pp.70-79). London, Routledge.
- SEDAS NUNES, J., MACHADO PAIS, J. & SCHMIDT, L. (1989). A Convivialidade e a Relação com os Outros. *Juventude Portuguesa. Situações - Problemas - Aspirações*. Instituto da Juventude, Instituto de Ciências Sociais da Univ. De Lisboa
- SELMAN, R. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York: Academic Press.
- SENOS, J. (1996). Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 14 (pp.111-121).
- SENOS, J. (1997). Identidade Social, Auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 15 (pp. 123-137).
- SHAVEISON, R.J., HUBNER, J. J. & STANTON, J.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations, *Review of Educational Research*, 46 (pp.407-441).

SHERIF, C. (1984). Coordinating the Sociological and Psychological in Adolescent Interactn. In W. Doise & A. Palmonari (Eds), *Social Interaction in Individual Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

SHERIF, M., & SHERIF, C.W. (1964). *Reference Groups: Exploration into Conformity and Deviation of Adolescents*. New York: harper and Row.

SHERIF, M., & SHERIF, C.W. (1969). *Social Psychology*. New York: Harper and Row.

SIEGEL, S. & CASTELLAN, N.J. (1988). *Nonparametric Statistics for the Behavioral sciences*. New York: Mc Graw Hill.

SPENCER, S.; JOSEPHS, R. & STEELE, C. (1993). Low self-esteem: the uphill struggle for self integrity. In Baumeister (Ed.), *Self-esteem - The puzzle of low self regard* (pp. 27-36). New York: Plenum Press.

SPRINTHALL, N. & COLLINS, A. (1988). *Adolescent Psychology - A Developmental View*. McGraw - Hill Inc.

SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1993). *Psicologia Educacional - Uma Abordagem Desenvolvementista*, Editora MacGraw - Hill de Portugal, Lda.

TAJFEL, H. (1972). La categorisation sociale. In: S. Moscovici (Eds.).

TAJFEL, H. (1981). Grupos Humanos E categorias Sociais (2 volumes), tradução portuguesa (1983). Lisboa: Livros Horizonte.

TAJFEL, H., & TURNER, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-48). Monterey, CA: Brooks/Cole.

TURNER, J. (1981). *Rediscovering the social group. A self-categorisation theory*. Oxford, UK: Brasil Blackwell.

VAZ SERRA, A. (1988). O Auto-Conceito. *Análise Psicológica*, 2(VI) (pp.101-110).

VEIGA, F.H. (1987). Autoridade Paterna, Auto-conceito e Rendimento Escolar. In J.F. Cruz, R.A. Gonçalves, & P.P. Machado (Eds.), *Psicologia da Educação - Investigação e Intervenção*. Porto: associação dos Psicólogos Portugueses (pp. 257-266).

---

I SOXENV

---

Este inquérito é constituído por 3 partes:

1ª Parte - Tem a ver com a forma como achas que és fisicamente, na escola, na relação com os outros, nas relações amorosas, etc.

2ª Parte - Tem a ver com forma como achas que o teu grupo é no que diz respeito aos seus gostos, actividades, locais frequentados, comportamento, etc.

3ª Parte - Tem a ver com o teu percurso escolar, isto é, pretendendo saber se já reprovastes algum ano.

Estou a realizar um trabalho sobre os jovens em contexto escolar. Para o efeito, pretendo que respondas a este inquérito com atenção e seriedade.

Todas as respostas são válidas, o importante é que elas correspondam aquilo que tu achas que és e à opinião que tu tens do teu grupo.

O inquérito é anónimo.

Obrigado pela tua colaboração

⇒ **Instruções para o preenchimento da 1ª parte do inquérito**

Esta parte do inquérito é constituída por 40 questões. Em cada uma destas questões existem duas opções, das quais deves escolher aquela em que tu achas que melhor te situas. Dentro da opção por ti escolhida, terás ainda que escolher aquela que tu achas que é exactamente como tu, ou, mais ou menos como tu.

Antes de começares, lê com atenção os seguintes exemplos que te ajudarão a responder.

**1º Exemplo**

Exacta	Exacta	<input checked="" type="checkbox"/>	Alguns jovens gostam	MAS	Outros preferem	<input type="checkbox"/>	assistir a aconteci -	mentos desportivos
Mais ou	Mais ou		de ir ao cinema nos		assistir a aconteci -		mentos desportivos	
menos	menos	<input type="checkbox"/>	seus tempos livres		mentos desportivos			
mente	mente							
como	como							
eu	eu							

**2º Exemplo**

Exacta	Exacta	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são	MAS	Outros jovens	<input checked="" type="checkbox"/>	acham difícil fazer	bons amigos
Mais ou	Mais ou		capazes de fazer bons		acham difícil fazer		bons amigos	
menos	menos	<input type="checkbox"/>	amigos		bons amigos			
mente	mente							
como	como							
eu	eu							

Se achares que és mais ou menos como os outros jovens que acham difícil fazer bons amigos, assinalas com uma cruz (x) o quadro correspondente.

# COMO É QUE EU SOU?

Exac-  
tamen-  
te  
me-  
nos  
como  
eu

Mais  
ou  
tam-  
be-  
m  
nos  
como  
eu

Exemplo

MAS

Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.

Outros gostam de ir ao cinema nos seus tempos livres.

Exac-  
tamen-  
te  
me-  
nos  
como  
eu

MAS

Outros preferem assistir a acontecimentos desportivos.

1	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que são tão inteligentes como os outros jovens da sua idade.	MAS	<input type="checkbox"/>	Outros jovens não têm tanta certeza de ser tão inteligentes.
2	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham difícil fazer amigos.	MAS	<input type="checkbox"/>	Para outros é muito fácil fazer amigos.
3	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são muito bons à praticar qualquer tipo de desporto.	MAS	<input type="checkbox"/>	Outros jovens sentem que não são muito bons no que toca a desporto.
4	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não se sentem muito satisfeitos com a sua aparência.	MAS	<input type="checkbox"/>	Outros jovens gostam da sua aparência.
5	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem que quando estão interessados por alguém, são correspondidos.	MAS	<input type="checkbox"/>	Outros jovens recebem não ser correspondidos quando estão interessados por alguém.
6	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem geralmente o que está certo.	MAS	<input type="checkbox"/>	Outros jovens muitas vezes não fazem o que está certo.
7	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são capazes de fazer bons amigos.	MAS	<input type="checkbox"/>	Outros jovens acham difícil fazer bons amigos.
8	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens ficam frequentemente desapontados consigo.	MAS	<input type="checkbox"/>	Outros jovens estão muito satisfeitos consigo.
9	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens são bastante lentos a fazer o seu trabalho escolar.	MAS	<input type="checkbox"/>	Outros jovens conseguem fazer o seu trabalho escolar rapidamente.
10	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm muitos amigos.	MAS	<input type="checkbox"/>	Outros jovens não têm muitos amigos.

22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens sentem-se muito bem com a maneira como agem.	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros jovens não se sentem muito bem com a maneira como por vezes agem.
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que as pessoas da sua idade se apaixonariam por eles.	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros jovens acham que as pessoas da sua idade não se apaixonariam por eles.
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que a sua aparência física fosse diferente.	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros jovens gostam da sua aparência física tal como é.
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens acham que são melhores a praticar desporto do que outros jovens da sua idade.	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros jovens sentem que não praticam tão bem desporto como outros jovens da sua idade.
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm dificuldade em que os outros gostem deles.	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros jovens todos gostam deles.
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens fazem muito bem os seus trabalhos escolares.	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros jovens não fazem muito bem os seus trabalhos escolares.
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros jovens gostam do modo como estão a encaminhar a sua vida.
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens têm um amigo especial com quem podem partilhar os seus segredos.	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros jovens não têm um amigo especial para partilhar os seus segredos.
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens frequentemente arranjam problemas com aquilo que fazem.	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros jovens normalmente não fazem coisas que lhes possam causar problemas.
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens não saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados.	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros jovens saem com as pessoas por quem se sentem apaixonados.
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens gostariam que o seu corpo fosse diferente.	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros jovens gostam do seu corpo tal como é.
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alguns jovens pensam que poderiam desempenhar bem qualquer tipo de actividade desportiva que fizesses pela 1ª vez.	MAS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Outros jovens sentem que não seriam muito bons numa nova actividade desportiva.

Exac-  
-te  
-me-  
-nos  
como  
em

Mais-  
-ou  
-lame-  
-le  
-nos  
como  
em

Mais Exac-  
ou tamen-  
me- te  
nos como  
eu

Exac-  
tamen-  
ou me-  
nos como  
eu

34	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outros jovens acham que são socialmente aceites.	Outros jovens desejariam que mais pessoas das suas idades os aceitassem.
33	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outros jovens sentem-se bastante inteligentes.	Outros jovens questionam-se sobre a sua inteligência.
32	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outros jovens gostam do tipo de pessoa que são.	Outros jovens muitas vezes gostariam de ser outra pessoa.
31	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outros jovens acham difícil fazer amigos em quem possam confiar.	Outros jovens são capazes de fazer amigos em quem possam confiar.
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outros jovens fazem coisas que acham que deveriam fazer.	Outros jovens não fazem coisas que acham que deveriam fazer.
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outros jovens acham que são interessantes e divertidos (com elementos do sexo oposto).	Outros jovens interrogam-se se serão interessantes e divertidos nos seus encontros.
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outros jovens acham que têm um bom aspecto.	Outros jovens acham que não têm muito bom aspecto.
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outros jovens não são muito bons em jogos ao ar livre.	Outros jovens são bons em jogos ao ar livre.
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outros jovens são populares entre os da sua idade.	Outros jovens não são muito populares.
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outros jovens têm dificuldade em responder aos problemas da escola.	Outros jovens encontram sempre as respostas.
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outros jovens a maior parte das vezes estão satisfeitos com eles próprios.	Outros jovens frequentemente não estão satisfeitos com eles próprios.
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAS	Outros jovens gostariam muito de ter um amigo especial para partilhar coisas.	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham coisas.

Mais Exac- ou larmen te me- nos como eu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outros jovens sentem que são muito atléticos.	Outros jovens gostariam de ter um aspecto diferente.	Outros jovens saem com as pessoas com quem gostam mesmo de sair.	Outros jovens muitas vezes não agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	Outros jovens têm um amigo especial com quem partilham os seus sentimentos e pensamentos muito pessoais.	Outros jovens gostariam de ser diferentes				
MAS	MAS	MAS	MAS	MAS	MAS	MAS	MAS	MAS	MAS
Alguns jovens sentem que não são muito atléticos.	Alguns jovens gostam mesmo do seu aspecto.	Alguns jovens normalmente não saem com pessoas (do sexo oposto) com quem queriam realmente sair.	Alguns jovens normalmente agem de acordo com o que sabem ser suposto agir.	Alguns jovens não têm um amigo especial para partilhar pensamentos e sentimentos muito pessoais.	Alguns jovens estão satisfeitos com a sua maneira de ser.				
mais ou tambem -le como eu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	36	37	38	39	40				





Praticam desportos não radicais

Nunca  
Muitas vezes



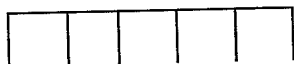
Praticam desportos radicais

Nunca  
Muitas vezes



Tocam guitarra ou outros instrumentos musicais

Nunca  
Muitas vezes



Gostam de música heavy metal

Nada  
Muitíssimo



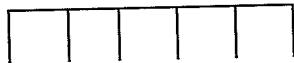
Gostam de música rap

Nada  
Muitíssimo



Gostam de música tecno

Nada  
Muitíssimo



7.

8.

9.

10.

11.

12.



20. Fumam cigarros

--	--	--	--	--	--	--	--

Nunca  
Sempre

21. Consumem bebidas alcoólicas

--	--	--	--	--	--	--	--

Nunca  
Sempre

22. Consumem drogas leves

--	--	--	--	--	--	--	--

Nunca  
Sempre

23. Consumem drogas pesadas

--	--	--	--	--	--	--	--

Nunca  
Sempre

24. Roubam

--	--	--	--	--	--	--	--

Nunca  
Sempre

25. Provocam e ameaçam as outras pessoas

--	--	--	--	--	--	--	--

Nunca  
Sempre

⇒ *Instruções para o preenchimento da 2ª parte do inquérito*

Antes de me elucidares sobre o teu percurso escolar, agradeço que me forneças os seguintes elementos pessoais.

Ano escolar que frequentas: \_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Habilidades Literárias do Pai: \_\_\_\_\_

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Habilidades Literárias da Mãe: \_\_\_\_\_

Já repetiste algum ano? (se sim, indica o número de vezes): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

II SOXENV

---

**Univariate Analysis of Variance**

**Between-Subjects Factors**

Value Label	N
ANO_ESC 7.00	72
8.00	47
9.00	52
10.00	115
REPE1 1.00	209
1.00	77

**Descriptive Statistics**

Dependent Variable: AE

ANO_ESC	REPE1	Mean	Std. Deviation	N
7.00	.00	2,9649	,7494	57
1.00	1.00	3,0000	,6803	15
Total		2,9722	,7310	72
8.00	.00	2,8743	,7422	35
1.00	1.00	2,7167	,7259	12
Total		2,8340	,7334	47
9.00	.00	2,6889	,6571	27
1.00	1.00	3,0160	,7116	25
Total		2,8462	,6969	52
10.00	.00	3,0267	,5289	90
1.00	1.00	2,8240	,8413	25
Total		2,9826	,6119	115
Total	.00	2,9407	,6536	209
1.00	1.00	2,9039	,7474	77
Total		2,9308	,6790	286

**Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>**

Dependent Variable: AE

F	df1	df2	Sig.
2,513	7	278	,016

a. Design: Intercept+ANO\_ESC+REPE1+ANO\_ESC \* REPE1  
 tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: AE

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	3,674 <sup>a</sup>	7	,525	4,142	,337
Intercept	1647,234	1	1647,234	3585,564	,000
ANO_ESC	,881	3	,294	,639	,590
REPET1	1,129E-05	1	1,129E-05	,000	,996
ANO_ESC * REPET1	2,420	3	,807	1,756	,156
Error	127,715	278	,459		
Total	2587,960	286			
Corrected Total	131,389	285			

a. R Squared = ,028 (Adjusted R Squared = ,003)

General Linear Model

Between-Subjects Factors

ANO_ESC	REPET1	Value Label	N
7,00			72
8,00			47
9,00			52
10,00			115
	REPET1		209
			77

Descriptive Statistics

	ANO	ESC	REPET1	Mean	Std. Deviation	N
CE	7.00	.00	2,5404	2,5404	,5490	57
	1.00	1,1733	2,4639	2,4639	,5504	15
	Total					72
8.00	.00	2,8971	2,8971	,5431		35
	1.00	2,1667	2,1667	,5314		12
	Total					47
9.00	.00	2,5926	2,5926	,6139		27
	1.00	2,3360	2,3360	,5707		25
	Total					52
10.00	.00	2,6467	2,6467	,5389		90
	1.00	2,2720	2,2720	,4996		25
	Total					115
Total	.00	2,6526	2,6526	,5610		209
	1.00	2,2571	2,2571	,5169		77
	Total					286
7.00	.00	2,9088	2,9088	,6426		57
	1.00	2,5333	2,5333	,5640		15
	Total					72
8.00	.00	2,8857	2,8857	,6311		35
	1.00	2,6833	2,6833	,4933		12
	Total					47
9.00	.00	2,8963	2,8963	,5906		27
	1.00	2,9440	2,9440	,5553		25
	Total					52
10.00	.00	2,9156	2,9156	,5253		90
	1.00	2,6480	2,6480	,7534		25
	Total					115
Total	.00	2,9062	2,9062	,5815		209
	1.00	2,7273	2,7273	,6290		77
	Total					286

Box's Test of Equality of Covariance Matrices<sup>a</sup>

Boxes M	34,659
F	1,592
df1	21
df2	35686,872
Sig.	,042

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.  
 a. Design: Intercept+ANO\_ESC+REPET1+ANO\_ESC \* REPET1

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept					
Pillai's Trace	,956	2988,121 <sup>a</sup>	2,000	277,000	,000
Wilks' Lambda	,044	2988,121 <sup>a</sup>	2,000	277,000	,000
Hotelling's Trace	21,575	2988,121 <sup>a</sup>	2,000	277,000	,000
Roy's Largest Root	21,575	2988,121 <sup>a</sup>	2,000	277,000	,000
ANO_ESC					
Pillai's Trace	,018	,865	6,000	556,000	,520
Wilks' Lambda	,982	,862 <sup>a</sup>	6,000	554,000	,523
Hotelling's Trace	,019	,859	6,000	552,000	,525
Roy's Largest Root	,011	1,016 <sup>b</sup>	3,000	278,000	,386
REPETI					
Pillai's Trace	,101	15,485 <sup>a</sup>	2,000	277,000	,000
Wilks' Lambda	,899	15,485 <sup>a</sup>	2,000	277,000	,000
Hotelling's Trace	,112	15,485 <sup>a</sup>	2,000	277,000	,000
Roy's Largest Root	,112	15,485 <sup>a</sup>	2,000	277,000	,000
ANO_ESC * REPETI					
Pillai's Trace	,029	1,367	6,000	556,000	,226
Wilks' Lambda	,971	1,362 <sup>a</sup>	6,000	554,000	,228
Hotelling's Trace	,030	1,358	6,000	552,000	,230
Roy's Largest Root	,017	1,583 <sup>b</sup>	3,000	278,000	,194

a. Exact statistic

b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

c. Design: Intercept+ANO\_ESC+REPETI+ANO\_ESC \* REPETI

Levene's Test of Equality of Error Variances<sup>a</sup>

	F	df1	df2	Sig.
CE	,252	7	278	,971
C	,640	7	278	,723

Tests the null hypothesis that the error variance of the dependent variable is equal across groups.

a. Design: Intercept+ANO\_ESC+REPETI+ANO\_ESC \* REPETI

# General Linear Model

## Between-Subjects Factors

ANO_ESC	REPETI	Value Label	N
7,00	7,00	72	72
8,00	8,00	47	47
9,00	9,00	52	52
10,00	10,00	115	115
REPETI	REPETI	209	209
		77	77

## Descriptive Statistics

AS	ANO_ESC	REPETI	Mean	Std. Deviation	N
7,00	7,00	2,7789	2,7789	,5602	57
	1,00	2,9067	2,9067	,5849	15
	Total	2,8056	2,8056	,5637	72
8,00	8,00	2,9714	2,9714	,5491	35
	1,00	3,0333	3,0333	,4418	12
	Total	2,9872	2,9872	,5199	47
9,00	9,00	2,9259	2,9259	,5208	27
	1,00	2,9840	2,9840	,4930	25
	Total	2,9538	2,9538	,5035	52
10,00	10,00	3,0311	3,0311	,5252	90
	1,00	3,0480	3,0480	,5075	25
	Total	3,0348	3,0348	,5193	115

a. R Squared = ,128 (Adjusted R Squared = ,106)  
 b. R Squared = ,037 (Adjusted R Squared = ,012)

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	ANO_ESC	12,077 <sup>a</sup>	7	1,725	5,814	,000
	REPETI	3,746 <sup>b</sup>	7	,535	1,511	,163
Intercept	ANO_ESC	1187,710	1	1187,710	4002,542	,000
	REPETI	1549,458	1	1549,458	4375,295	,000
ANO_ESC	ANO_ESC	,669	3	,223	,752	,522
	REPETI	1,079	3	,360	1,016	,386
REPETI	ANO_ESC	9,217	1	9,217	31,059	,000
	REPETI	1,962	1	1,962	5,541	,019
ANO_ESC * REPETI	ANO_ESC	1,268	3	,423	1,424	,236
	REPETI	1,250	3	,417	1,177	,319
Error	ANO_ESC	82,493	278	,297		
	REPETI	98,450	278	,354		
Total	ANO_ESC	1948,680				
	REPETI	2438,360				
Corrected Total	ANO_ESC	94,571				
	REPETI	102,197				

ANO ESC	REPETI	Mean	Std. Deviation	N
AS	Total	2,9388	,5446	209
	1,00	2,9974	,5021	77
	Total	2,9545	,5333	286
CA	7,00	2,4842	,6524	57
	1,00	2,6800	,6494	15
	Total	2,5250	,6521	72
	8,00	2,5543	,6810	35
	1,00	2,5000	,6902	12
	Total	2,5404	,6762	47
	9,00	2,3852	,7252	27
	1,00	2,4960	,6059	25
	Total	2,4385	,6663	52
	10,00	2,3622	,6723	90
	1,00	2,3360	,7158	25
	Total	2,3565	,6789	115
	Total	2,4306	,6747	209
	1,00	2,4805	,6627	77
	Total	2,4441	,6707	286
AF	7,00	2,7053	,7820	57
	1,00	2,9600	1,0749	15
	Total	2,7583	,8492	72
	8,00	2,5886	,8116	35
	1,00	2,9000	,9085	12
	Total	2,6681	,8385	47
	9,00	2,3778	,8271	27
	1,00	2,9360	,7111	25
	Total	2,6462	,8161	52
	10,00	2,7133	,7314	90
	1,00	2,6720	,9998	25
	Total	2,7043	,7927	115
	Total	2,6469	,7743	209
	1,00	2,8494	,9074	77
	Total	2,7014	,8156	286
AR	7,00	2,4105	,5799	57
	1,00	2,7867	,6116	15
	Total	2,4889	,6022	72
	8,00	2,6057	,6371	35
	1,00	3,0000	,6382	12
	Total	2,7064	,6539	47
	9,00	2,5556	,4750	27
	1,00	2,8800	,6110	25
	Total	2,7115	,5635	52
	10,00	2,6444	,6471	90
	1,00	2,6960	,6907	25
	Total	2,6557	,6540	115
	Total	2,5627	,6114	209
	1,00	2,8208	,6387	77
	Total	2,6322	,6283	286

ANO_ESC	REPETI	Mean	Std. Deviation	N
7.00	.00	3.0105	.7304	57
	1.00	2.7867	.6567	15
	Total	2.9639	.7171	72
8.00	.00	3.0000	.7029	35
	1.00	3.2167	.5937	12
	Total	3.0553	.6772	47
9.00	.00	3.0296	.6855	27
	1.00	3.0080	.6096	25
	Total	3.0192	.6438	52
10.00	.00	3.1400	.6285	90
	1.00	3.0960	.6560	25
	Total	3.1304	.6319	115
	Total	3.0670	.6755	209
	1.00	3.0260	.6344	77
	Total	3.0559	.6638	286

Box's Test of Equality of Covariance Matrices<sup>a</sup>

Boxes M	119,347
F	1,032
df1	105
df2	18895,634
Sig.	.391

Tests the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.  
 a. Design: Intercept+ANO\_ESC+REPETI+ANO\_ESC \* REPETI

Multivariate Tests<sup>a</sup>

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	.965	1528,235 <sup>a</sup>	5,000	274,000	.000
		.035	5,000	274,000	.000
		27,887	5,000	274,000	.000
		27,887	5,000	274,000	.000
ANO_ESC		.067	15,000	828,000	.214
		.933	15,000	756,795	.209
		.071	15,000	818,000	.203
		.058	5,000	276,000	.008
REPETI		.056	5,000	274,000	.007
		.944	5,000	274,000	.007
		.059	5,000	274,000	.007
		.059	5,000	274,000	.007
ANO_ESC * REPETI		.043	15,000	828,000	.665
		.812	15,000	828,000	.665
		.957	15,000	756,795	.668
		.044	15,000	818,000	.672
		.024	5,000	276,000	.258
		1.315 <sup>b</sup>	5,000	276,000	.258

a. Exact statistic  
 b. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level  
 c. Design: Intercept+ANO\_ESC+REPETI+ANO\_ESC \* REPETI



Notes

Created	18-OCT-2000 17:04:26	
Source	Data	C:\My Documents\datos\datos eduarda.sav
	Filter	aerec = 1 or aerec = 2 (FILTER)
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	50
Missing Value	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
Display	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the model.
		GLM ce as ca af ar c ai BY aerec /METHOD = SSTYPE(3) /INTERCEPT = INCLUDE /CRITERIA = ALPHA(.05) /DESIGN = aerec .
Source	Elapsed Time	
Source	Elapsed Time	0:00:01.75

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
AEREC	1,00	25
	2,00	25

Multivariate Tests<sup>b</sup>

Source		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
Intercept	Pillai's Trace	,988	484,842 <sup>a</sup>	7,000	42,000	,000
	Wilks' Lambda	,012	484,842 <sup>a</sup>	7,000	42,000	,000
	Hotelling's Trace	80,807	484,842 <sup>a</sup>	7,000	42,000	,000
	Roy's Largest Root	80,807	484,842 <sup>a</sup>	7,000	42,000	,000
AEREC	Pillai's Trace	,729	16,141 <sup>a</sup>	7,000	42,000	,000
	Wilks' Lambda	,271	16,141 <sup>a</sup>	7,000	42,000	,000
	Hotelling's Trace	2,690	16,141 <sup>a</sup>	7,000	42,000	,000
	Roy's Largest Root	2,690	16,141 <sup>a</sup>	7,000	42,000	,000

Exact statistic  
Design: Intercept+AEREC

Tests of Between-Subjects Effects

	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	CE	3,175 <sup>a</sup>	1	3,175	11,236	,002
	AS	5,645 <sup>b</sup>	1	5,645	29,898	,000
	CA	2,163 <sup>c</sup>	1	2,163	5,454	,024
	AF	26,791 <sup>d</sup>	1	26,791	79,046	,000
	AR	5,249 <sup>e</sup>	1	5,249	13,085	,001
	C	11,329 <sup>f</sup>	1	11,329	44,813	,000
	AI	4,263 <sup>g</sup>	1	4,263	12,544	,001
	Total	CE	264,500	1	264,500	935,952
AS		445,213	1	445,213	2358,119	,000
CA		288,000	1	288,000	726,172	,000
AF		397,620	1	397,620	1173,151	,000
AR		404,417	1	404,417	1008,185	,000
C		379,777	1	379,777	1502,282	,000
AI		482,983	1	482,983	1421,096	,000
Corrected Total		CE	3,175	1	3,175	11,236
	AS	5,645	1	5,645	29,898	,000
	CA	2,163	1	2,163	5,454	,024
	AF	26,791	1	26,791	79,046	,000
	AR	5,249	1	5,249	13,085	,001
	C	11,329	1	11,329	44,813	,000
	AI	4,263	1	4,263	12,544	,001
	Total	CE	13,565	48	,283	
AS		9,062	48	,189		
CA		19,037	48	,397		
AF		16,269	48	,339		
AR		19,254	48	,401		
C		12,134	48	,253		
AI		16,314	48	,340		
Corrected Total		CE	281,240	50		
	AS	459,920	50			
	CA	309,200	50			
	AF	440,680	50			
	AR	428,920	50			
	C	403,240	50			
	AI	503,560	50			
	Corrected Total	CE	16,740	49		
AS		14,707	49			
CA		21,200	49			
AF		43,060	49			
AR		24,503	49			
C		23,463	49			
AI		20,577	49			

- a. R Squared = ,190 (Adjusted R Squared = ,173)
- b. R Squared = ,384 (Adjusted R Squared = ,371)
- c. R Squared = ,102 (Adjusted R Squared = ,083)
- d. R Squared = ,622 (Adjusted R Squared = ,614)
- e. R Squared = ,214 (Adjusted R Squared = ,198)
- f. R Squared = ,483 (Adjusted R Squared = ,472)
- g. R Squared = ,207 (Adjusted R Squared = ,191)

Notes

Created	18-OCT-2000 17:05:38	
Source	Data	C:\My Documents\dados\dados eduarda.sav
	Filter	aerec = 3 or aerec = 4 (FILTER)
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	114
Missing Value	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
Model	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the model.
		GLM ce as ca af ar c ai BY aerec /METHOD = SSTYPE(3) /INTERCEPT = INCLUDE /CRITERIA = ALPHA(.05) /DESIGN = aerec .
Source	Elapsed Time	
Source	Elapsed Time	0:00:00.88

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
GC	3,00	53
	4,00	61

Multivariate Tests<sup>b</sup>

Source	Test	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.
GC	Pillai's Trace	,988	1270,338 <sup>a</sup>	7,000	106,000	,000
	Wilks' Lambda	,012	1270,338 <sup>a</sup>	7,000	106,000	,000
	Hotelling's Trace	83,890	1270,338 <sup>a</sup>	7,000	106,000	,000
	Roy's Largest Root	83,890	1270,338 <sup>a</sup>	7,000	106,000	,000
AEREC	Pillai's Trace	,635	26,331 <sup>a</sup>	7,000	106,000	,000
	Wilks' Lambda	,365	26,331 <sup>a</sup>	7,000	106,000	,000
	Hotelling's Trace	1,739	26,331 <sup>a</sup>	7,000	106,000	,000
	Roy's Largest Root	1,739	26,331 <sup>a</sup>	7,000	106,000	,000

Exact statistic  
Design: Intercept+AEREC

Tests of Between-Subjects Effects

	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	CE	10,973 <sup>a</sup>	1	10,973	34,807	,000
	AS	9,725 <sup>b</sup>	1	9,725	35,118	,000
	CA	7,108 <sup>c</sup>	1	7,108	17,025	,000
	AF	39,311 <sup>d</sup>	1	39,311	91,779	,000
	AR	5,451 <sup>e</sup>	1	5,451	15,710	,000
	C	21,853 <sup>f</sup>	1	21,853	91,848	,000
	AI	6,335 <sup>g</sup>	1	6,335	13,532	,000
Corrected Total	CE	792,472	1	792,472	2513,863	,000
	AS	939,402	1	939,402	3392,348	,000
	CA	685,298	1	685,298	1641,331	,000
	AF	773,537	1	773,537	1805,943	,000
	AR	738,377	1	738,377	2127,978	,000
	C	951,070	1	951,070	3997,308	,000
	AI	1043,215	1	1043,215	2228,494	,000
Corrected Total	CE	10,973	1	10,973	34,807	,000
	AS	9,725	1	9,725	35,118	,000
	CA	7,108	1	7,108	17,025	,000
	AF	39,311	1	39,311	91,779	,000
	AR	5,451	1	5,451	15,710	,000
	C	21,853	1	21,853	91,848	,000
	AI	6,335	1	6,335	13,532	,000
Corrected Total	CE	35,307	112	,315		
	AS	31,015	112	,277		
	CA	46,763	112	,418		
	AF	47,973	112	,428		
	AR	38,862	112	,347		
	C	26,648	112	,238		
	AI	52,430	112	,468		
Corrected Total	CE	855,880	114			
	AS	998,320	114			
	CA	752,440	114			
	AF	889,440	114			
	AR	795,320	114			
	C	1024,720	114			
	AI	1118,640	114			
Corrected Total	CE	46,280	113			
	AS	40,740	113			
	CA	53,871	113			
	AF	87,284	113			
	AR	44,313	113			
	C	48,501	113			
	AI	58,765	113			

R Squared = ,237 (Adjusted R Squared = ,230)  
R Squared = ,239 (Adjusted R Squared = ,232)  
R Squared = ,132 (Adjusted R Squared = ,124)  
R Squared = ,450 (Adjusted R Squared = ,445)  
R Squared = ,123 (Adjusted R Squared = ,115)  
R Squared = ,451 (Adjusted R Squared = ,446)  
R Squared = ,108 (Adjusted R Squared = ,100)

# General Linear Model

## Notes

File Created	18-OCT-2000 17:06:42
Source	
Data	C:\My Documents\datos\datos eduarda.sav
Filter	aerec = 1 or aerec = 3 (FILTER)
Weight	<none>
Split File	<none>
N of Rows in Working Data File	78
Missing Value Handling	
Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the model.
Model	
GLM	
ce as ca af ar c ai BY aerec	
/METHOD = SSTYPE(3)	
/INTERCEPT = INCLUDE	
/CRITERIA = ALPHA(.05)	
/DESIGN = aerec .	
Statistics	
Elapsed Time	
Elapsed Time	0:00:00.93

### Between-Subjects Factors

	Value Label	N
EC	1,00	25
	3,00	53

### Multivariate Tests<sup>b</sup>

Source	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	
Intercept	Pillai's Trace	,980	478,461 <sup>a</sup>	7,000	70,000	,000
	Wilks' Lambda	,020	478,461 <sup>a</sup>	7,000	70,000	,000
	Hotelling's Trace	47,846	478,461 <sup>a</sup>	7,000	70,000	,000
	Roy's Largest Root	47,846	478,461 <sup>a</sup>	7,000	70,000	,000
EC	Pillai's Trace	,107	1,199 <sup>a</sup>	7,000	70,000	,315
	Wilks' Lambda	,893	1,199 <sup>a</sup>	7,000	70,000	,315
	Hotelling's Trace	,120	1,199 <sup>a</sup>	7,000	70,000	,315
	Roy's Largest Root	,120	1,199 <sup>a</sup>	7,000	70,000	,315

Exact statistic

Design: Intercept+AEREC

Comments

Data C:\My Documents\dados\dados eduarda.sav  
 Filter aerec =2 or aerec =4 (FILTER)  
 Weight <none>  
 Split File <none>  
 N of Rows in Working Data File 86  
 Definition of Missing User-defined missing values are treated as missing.  
 Cases Used Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the model.  
 GLM  
 ce as ca af ar c ai BY aerec  
 /METHOD = SSTYPE(3)  
 /INTERCEPT = INCLUDE  
 /CRITERIA = ALPHA(.05)  
 /DESIGN = aerec .

Elapsed Time  
 Elapsed Time 0:00:00.88

**Between-Subjects Factors**

	Value Label	N
REC	2,00	25
	4,00	61

**Multivariate Tests<sup>b</sup>**

Effect	Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	
Intercept	Pillai's Trace	,990	1123,075 <sup>a</sup>	7,000	78,000	,000
	Wilks' Lambda	,010	1123,075 <sup>a</sup>	7,000	78,000	,000
	Hotelling's Trace	100,789	1123,075 <sup>a</sup>	7,000	78,000	,000
	Roy's Largest Root	100,789	1123,075 <sup>a</sup>	7,000	78,000	,000
REC	Pillai's Trace	,224	3,214 <sup>a</sup>	7,000	78,000	,005
	Wilks' Lambda	,776	3,214 <sup>a</sup>	7,000	78,000	,005
	Hotelling's Trace	,288	3,214 <sup>a</sup>	7,000	78,000	,005
	Roy's Largest Root	,288	3,214 <sup>a</sup>	7,000	78,000	,005

Exact statistic

Design: Intercept+AEREC

Tests of Between-Subjects Effects

	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	CE	2,867 <sup>a</sup>	1	2,867	8,837	,004
	AS	,396 <sup>b</sup>	1	,396	1,811	,182
	CA	,178 <sup>c</sup>	1	,178	,393	,532
	AF	2,197 <sup>d</sup>	1	2,197	5,489	,021
	AR	2,802 <sup>e</sup>	1	2,802	7,098	,009
	C	,186 <sup>f</sup>	1	,186	,907	,344
	AI	,305 <sup>g</sup>	1	,305	,839	,362
Total	CE	537,600	1	537,600	1656,954	,000
	AS	747,010	1	747,010	3412,697	,000
	CA	501,157	1	501,157	1107,695	,000
	AF	808,419	1	808,419	2019,700	,000
	AR	625,351	1	625,351	1584,060	,000
	C	764,592	1	764,592	3727,095	,000
	AI	788,631	1	788,631	2168,353	,000
Corrected Total	CE	2,867	1	2,867	8,837	,004
	AS	,396	1	,396	1,811	,182
	CA	,178	1	,178	,393	,532
	AF	2,197	1	2,197	5,489	,021
	AR	2,802	1	2,802	7,098	,009
	C	,186	1	,186	,907	,344
	AI	,305	1	,305	,839	,362
Total	CE	27,254	84	,324		
	AS	18,387	84	,219		
	CA	38,004	84	,452		
	AF	33,622	84	,400		
	AR	33,161	84	,395		
	C	17,232	84	,205		
	AI	30,551	84	,364		
Corrected Total	CE	722,400	86			
	AS	907,120	86			
	CA	655,440	86			
	AF	973,680	86			
	AR	752,280	86			
	C	956,600	86			
	AI	971,360	86			
Corrected Total	CE	30,121	85			
	AS	18,783	85			
	CA	38,182	85			
	AF	35,820	85			
	AR	35,963	85			
	C	17,418	85			
	AI	30,856	85			

R Squared = ,095 (Adjusted R Squared = ,084)  
R Squared = ,021 (Adjusted R Squared = ,009)  
R Squared = ,005 (Adjusted R Squared = -,007)  
R Squared = ,061 (Adjusted R Squared = ,050)  
R Squared = ,078 (Adjusted R Squared = ,067)  
R Squared = ,011 (Adjusted R Squared = -,001)  
R Squared = ,010 (Adjusted R Squared = -,002)

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

Number of Cases = 285,0

N of Items = 4

Alpha = ,8113

**Reliability**

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

Number of Cases = 284,0

N of Items = 4

Alpha = ,7668

**Reliability**

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

Number of Cases = 284,0

N of Items = 4

Alpha = ,6571

**Reliability**

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

Number of Cases = 283,0

N of Items = 3

Alpha = ,6778

**Reliability**

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

Reliability Coefficients

Number of Cases = 285,0

N of Items = 4

Alpha = ,8113

**Factor Analysis**

**Communalities**

	Initial	Extraction
B_IN_1	1,000	,668
B_IN_3	1,000	,601
B_IN_4	1,000	,447
B_IN_5	1,000	,677
B_IN_6	1,000	,652
B_IN_10	1,000	,440
B_IN_11	1,000	,540
B_IN_12	1,000	,523
B_IN_13	1,000	,477
B_IN_20	1,000	,788
B_IN_21	1,000	,815
B_IN_22	1,000	,614
B_IN_23	1,000	,617
B_IN_24	1,000	,771
B_IN_25	1,000	,606

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
	4.625	30.836	30.836	4.625	30.836	30.836
	2.123	14.152	44.987	2.123	14.152	44.987
	1.322	8.813	53.801	1.322	8.813	53.801
	1.167	7.778	61.579	1.167	7.778	61.579
	.849	5.663	67.241			
	.755	5.030	72.271			
	.695	4.633	76.905			
	.640	4.269	81.173			
	.583	3.886	85.060			
	.502	3.348	88.408			
	.463	3.087	91.495			
	.426	2.843	94.338			
	.352	2.348	96.687			
	.307	2.049	98.736			
	.190	1.264	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Total Variance Explained

Component	Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %
	2.852	19.016	19.016
	2.467	16.447	35.463
	2.064	13.758	49.221
	1.854	12.357	61.579

Extraction Method: Principal Component Analysis.

	Component			
	1	2	3	4
_IN_1		,566		,495
_IN_3	,635	,366		
_IN_4	,550	,322		
_IN_5	,386	,483		,542
_IN_6	,732			
_IN_10	,498		,397	
_IN_11	,488		,488	
_IN_12	,388		,592	
_IN_13	,498		,385	
_IN_20	,756		-,345	-,301
_IN_21	,760		-,359	-,323
_IN_22	,642	-,434		
_IN_23	,402	-,609		
_IN_24	,552	-,594		,326
_IN_25	,501	-,500		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

### Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component			
	1	2	3	4
_IN_1				,805
_IN_3	,448			,588
_IN_4	,544			,329
_IN_5				,799
_IN_6	,716			
_IN_10			,617	
_IN_11			,711	
_IN_12			,713	
_IN_13			,642	
_IN_20	,844			
_IN_21	,866			
_IN_22	,478	,608		
_IN_23		,782		
_IN_24		,861		
_IN_25		,756		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

### Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4
1	,687	,466	,462	,312
2	,078	-,757	,240	,603
3	-,557	,099	,815	-,128
4	-,460	,448	-,255	,723

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Between-Subjects Factors

	Value Label	N
ANO	7,00	71
	8,00	47
	9,00	52
	10,00	115
VAR00002	,00	208
	1,00	77

Descriptive Statistics

	ANO	VAR00002	Mean	Std. Deviation	N
MP1	7,00	,00	1,8973	,6428	56
		1,00	2,7500	1,0979	15
		Total	2,0775	,8298	71
	8,00	,00	2,4429	1,0238	35
		1,00	3,3542	,9680	12
		Total	2,6755	1,0771	47
	9,00	,00	2,6944	1,2391	27
		1,00	3,6800	1,0838	25
		Total	3,1683	1,2580	52
10,00	,00	3,3370	,9469	90	
	1,00	4,3500	,6847	25	
	Total	3,5572	,9873	115	
Total	,00	2,7155	1,1054	208	
	1,00	3,6656	1,1007	77	
	Total	2,9722	1,1805	285	
MP2	7,00	,00	1,2232	,6099	56
		1,00	1,5500	,8409	15
		Total	1,2923	,6721	71
	8,00	,00	1,2929	,3509	35
		1,00	1,5417	,8450	12
		Total	1,3564	,5232	47
	9,00	,00	1,4537	,6046	27
		1,00	1,6700	1,0867	25
		Total	1,5577	,8683	52
10,00	,00	1,2806	,5298	90	
	1,00	1,9700	1,1622	25	
	Total	1,4304	,7649	115	
Total	,00	1,2897	,5389	208	
	1,00	1,7240	1,0320	77	
	Total	1,4070	,7308	285	
MP3	7,00	,00	2,9196	1,1814	56
		1,00	3,6000	1,1292	15
		Total	3,0634	1,1958	71

	ANO	VAR00002	Mean	Std. Deviation	N
IP3	8.00	.00	3.6214	.8300	35
		1.00	3.9167	.7930	12
		Total	3.6968	.8225	47
	9.00	.00	3.3611	.7669	27
		1.00	3.6800	1.1446	25
		Total	3.5144	.9707	52
	10.00	.00	3.3398	.9046	90
		1.00	4.0400	.6641	25
		Total	3.4920	.9032	115
Total	.00		3.2768	.9833	208
		1.00	3.8182	.9551	77
		Total	3.4231	1.0034	285
MP4	7.00	.00	3.3631	1.3277	56
		1.00	3.2444	1.4825	15
		Total	3.3380	1.3517	71
	8.00	.00	3.8190	1.0109	35
		1.00	4.2222	.7566	12
		Total	3.9220	.9611	47
	9.00	.00	3.6790	.9175	27
		1.00	3.9733	.7988	25
		Total	3.8205	.8669	52
	10.00	.00	3.9074	.7395	90
		1.00	4.1867	.6672	25
		Total	3.9681	.7308	115
Total	.00		3.7163	1.0142	208
		1.00	3.9394	.9789	77
		Total	3.7766	1.0080	285

### Test of Equality of Covariance Matrices<sup>a</sup>

F's M	227.316
	3.010
	70
	20094.007
	.000

the null hypothesis that the observed covariance matrices of the dependent variables are equal across groups.

Design: Intercept+ANO+VAR00002+ANO \* VAR00002

### Kruskal-Wallis Test

**Ranks**

	ANO	N	Mean Rank
COMP1	7,00	71	80,69
	8,00	47	122,93
	9,00	53	156,61
	10,00	115	184,64
	Total	286	
COMP2	7,00	71	126,53
	8,00	47	151,67
	9,00	53	158,21
	10,00	115	143,86
	Total	286	
COMP3	7,00	71	117,73
	8,00	47	165,69
	9,00	53	149,76
	10,00	115	147,45
	Total	286	
COMP4	7,00	71	119,60
	8,00	47	155,30
	9,00	53	144,82
	10,00	115	152,83
	Total	286	

**Test Statistics<sup>a,b</sup>**

	COMP1	COMP2	COMP3	COMP4
Chi-Square	73,988	6,223	10,920	8,480
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,000	,101	,012	,037

Kruskal Wallis Test  
 Grouping Variable: ANO

### Pair Tests

### Mann-Whitney Test

COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS - Siegel e Castellan (1988)

SUB-ESCALAS	GRUPOS COMPARADOS	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA
COMP 1	7º e 8º	Significativo
	7º e 9º	" "
	7º e 10º	" "
	8º e 9º	Não significativo
	8º e 10º	Significativo
	9º e 10º	Não significativo
COMP 3	7º e 8º	Não significativo
	7º e 9º	" "
	7º e 10º	" "
	8º e 9º	" "
	8º e 10º	" "
	9º e 10º	" "
COMP 4	7º e 8º	Não significativo
	7º e 9º	" "
	7º e 10º	Significativo
	8º e 9º	Não Significativo
	8º e 10º	" "
	9º e 10º	" "

**Ranks**

	VAR00002	N	Mean Rank	Sum of Ranks
COMP1	.00	208	125.40	26082.50
	1.00	77	190.55	14672.50
	Total	285		
COMP2	.00	208	133.90	27852.00
	1.00	77	167.57	12903.00
	Total	285		
COMP3	.00	208	130.14	27070.00
	1.00	77	177.73	13685.00
	Total	285		
COMP4	.00	208	137.42	28584.00
	1.00	77	158.06	12171.00
	Total	285		

**Test Statistics<sup>a</sup>**

	COMP1	COMP2	COMP3	COMP4
Mann-Whitney U	4346.500	6116.000	5334.000	6848.000
Silcoxon W	26082.500	27852.000	27070.000	28584.000
Z	-5.940	-3.377	-4.343	-1.891
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.001	.000	.059

a. Grouping Variable: VAR00002

Output Created

Comments

Input	Data	C:\My Documents\dados\dados eduarda grupos.sav	
	Filter	<none>	
	Weight	<none>	
	Split File	<none>	
	N of Rows in Working Data File		287
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.	
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.	
Syntax		T-TEST GROUPS=aerec(1 2) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=comp1 comp2 comp3 comp4 /CRITERIA=CIN(.95).	
Resources	Elapsed Time		
Resources	Elapsed Time		0:00:00.77

## Group Statistics

	AEREC	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
COMP1	1,00	25	3,6200	1,1949	,2390
	2,00	25	3,6300	1,1368	,2274
COMP2	1,00	25	2,1200	1,3192	,2638
	2,00	25	1,4900	,8645	,1729
COMP3	1,00	25	3,6900	,9717	,1943
	2,00	25	3,5800	1,0746	,2149
COMP4	1,00	25	3,6667	,9179	,1836
	2,00	25	4,1600	,9084	,1817

## Independent Samples Test

## Levene's Test for Equality of Variances

		F	Sig.
COMP1	Equal variances assumed	,466	,498
	Equal variances not assumed		
COMP2	Equal variances assumed	4,292	,044
	Equal variances not assumed		
COMP3	Equal variances assumed	,194	,661
	Equal variances not assumed		
COMP4	Equal variances assumed	,227	,636
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means

		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
COMP1	Equal variances assumed	-.030	48	,976	-1,0000E-02
	Equal variances not assumed	-.030	47,881	,976	-1,0000E-02
COMP2	Equal variances assumed	1,997	48	,051	,6300
	Equal variances not assumed	1,997	41,403	,052	,6300
COMP3	Equal variances assumed	,380	48	,706	,1100
	Equal variances not assumed	,380	47,521	,706	,1100
COMP4	Equal variances assumed	-1,910	48	,062	-.4933
	Equal variances not assumed	-1,910	47,995	,062	-.4933

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
COMP1	Equal variances assumed	,3298	-.6732	,6532
	Equal variances not assumed	,3298	-.6732	,6532
COMP2	Equal variances assumed	,3154	-4,2270E-03	1,2642
	Equal variances not assumed	,3154	-6,8480E-03	1,2668
COMP3	Equal variances assumed	,2898	-.4726	,6926
	Equal variances not assumed	,2898	-.4727	,6927
COMP4	Equal variances assumed	,2583	-1,0127	2,598E-02
	Equal variances not assumed	,2583	-1,0127	2,598E-02

IPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	AEREC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
COMP2	1,00	25	29,62	740,50
	2,00	25	21,38	534,50
Total		50		

Test Statistics<sup>a</sup>

	COMP2
Mann-Whitney U	209,500
Wilcoxon W	534,500
Z	-2,106
Asymp. Sig. (2-tailed)	,035

a. Grouping Variable: AEREC

Notes

Output Created	20-OCT-2000 13:53:16	
Comments		
Input	Data	C:\My Documents\dados\dados eduarda grupos.sav
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	287
Missing Value Handling	Definition of Missing	User defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics for each analysis are based on the cases with no missing or out-of-range data for any variable in the analysis.
Syntax	<pre>T-TEST GROUPS=aerec(3 4) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=comp1 comp2 comp3 comp4 /CRITERIA=CIN(.95).</pre>	
Resources	Elapsed Time	
Resources	Elapsed Time	0:00:00.82

Group Statistics

	AEREC	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
COMP1	3,00	53	2,8223	1,1933	,1639
	4,00	60	2,6333	1,1080	,1430
COMP2	3,00	53	1,3962	,7010	9,629E-02
	4,00	60	1,2542	,4451	5,746E-02
COMP3	3,00	53	3,2940	,9683	,1330
	4,00	60	3,2375	,9725	,1256
COMP4	3,00	53	3,6226	1,2001	,1649
	4,00	60	3,8611	9334	,1205

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances	
		F	Sig.
COMP1	Equal variances assumed	1,793	,183
	Equal variances not assumed		
COMP2	Equal variances assumed	3,363	,069
	Equal variances not assumed		
COMP3	Equal variances assumed	,187	,667
	Equal variances not assumed		
COMP4	Equal variances assumed	5,451	,021
	Equal variances not assumed		

t-test for Equality of Means

		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
COMP1	Equal variances assumed	,873	111	,385	,1890
	Equal variances not assumed	,869	106,781	,387	,1890
COMP2	Equal variances assumed	1,301	111	,196	,1421
	Equal variances not assumed	1,267	86,010	,209	,1421
COMP3	Equal variances assumed	,309	111	,758	5,653E-02
	Equal variances not assumed	,309	109,400	,758	5,653E-02
COMP4	Equal variances assumed	-1,186	111	,238	-.2385
	Equal variances not assumed	-1,168	97,802	,246	-.2385

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
COMP1	Equal variances assumed	,2165	-.2401	,6181
	Equal variances not assumed	,2175	-.2423	,6203
COMP2	Equal variances assumed	,1092	-7,4303E-02	,3584
	Equal variances not assumed	,1121	-8,0850E-02	,3650
COMP3	Equal variances assumed	,1830	-.3060	,4191
	Equal variances not assumed	,1829	-.3060	,4190
COMP4	Equal variances assumed	,2011	-.6369	,1600
	Equal variances not assumed	,2042	-.6437	,1668

IPar Tests

Mann-Whitney Test

Ranks

	AEREC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
COMP4	3,00	53	54,29	2877,50
	4,00	60	59,39	3563,50
Total		113		

Test Statistics<sup>a</sup>

COMP4	
Mann-Whitney U	1446,500
Wilcoxon W	2877,500
Z	-.832
Asymp. Sig. (2-tailed)	.405

a. Grouping Variable: AEREC

**Group Statistics**

	AEREC	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
COMP1	1,00	25	3,6200	1,1949	,2390
	3,00	53	2,8223	1,1933	,1639
COMP2	1,00	25	2,1200	1,3192	,2638
	3,00	53	1,3962	,7010	9.629E-02
COMP3	1,00	25	3,6900	,9717	,1943
	3,00	53	3,2940	,9683	,1330
COMP4	1,00	25	3,6667	,9179	,1836
	3,00	53	3,6226	1,2001	,1649

**Independent Samples Test**

Levene's Test for Equality of Variances			
		F	Sig.
COMP1	Equal variances assumed	,015	,902
	Equal variances not assumed		
COMP2	Equal variances assumed	14,418	,000
	Equal variances not assumed		
COMP3	Equal variances assumed	,247	,621
	Equal variances not assumed		
COMP4	Equal variances assumed	3,768	,056
	Equal variances not assumed		

**Independent Samples Test**

t-test for Equality of Means					
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
COMP1	Equal variances assumed	2,754	76	,007	,7977
	Equal variances not assumed	2,753	47,083	,008	,7977
COMP2	Equal variances assumed	3,170	76	,002	,7238
	Equal variances not assumed	2,577	30,569	,015	,7238
COMP3	Equal variances assumed	1,684	76	,096	,3960
	Equal variances not assumed	1,681	46,993	,099	,3960
COMP4	Equal variances assumed	,162	76	,872	4,403E-02
	Equal variances not assumed	,178	60,233	,859	4,403E-02

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
COMP1	Equal variances assumed	,2896	,2208	1,3745
	Equal variances not assumed	,2898	,2147	1,3806
COMP2	Equal variances assumed	,2284	,2690	1,1786
	Equal variances not assumed	,2809	,1506	1,2969
COMP3	Equal variances assumed	,2352	-7,2467E-02	,8644
	Equal variances not assumed	,2355	-7,7784E-02	,8697
COMP4	Equal variances assumed	,2714	-,4966	,5846
	Equal variances not assumed	,2467	-,4495	,5375

## Par Tests

### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
COMP2	286	1,4073	,7295	1,00	5,00
AEREC	164	2,9146	1,0648	1,00	4,00

## Mann-Whitney Test

### Ranks

	AEREC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
COMP2	1,00	25	48,64	1216,00
	3,00	53	35,19	1865,00
Total		78		

### Test Statistics<sup>a</sup>

	COMP2
Mann-Whitney U	434,000
Wilcoxon W	1865,000
Z	-2,595
Asymp. Sig. (2-tailed)	,009

Grouping Variable: AEREC

### Group Statistics

	AEREC	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
COMP1	2,00	25	3,6300	1,1368	,2274
	4,00	60	2,6333	1,1080	,1430
COMP2	2,00	25	1,4900	,8645	,1729
	4,00	60	1,2542	,4451	5,746E-02
COMP3	2,00	25	3,5800	1,0746	,2149
	4,00	60	3,2375	,9725	,1256
COMP4	2,00	25	4,1600	,9084	,1817
	4,00	60	3,8611	,9334	,1205

### Independent Samples Test

Levene's Test for Equality of Variances			
		F	Sig.
COMP1	Equal variances assumed	,013	,911
	Equal variances not assumed		
COMP2	Equal variances assumed	10,275	,002
	Equal variances not assumed		
COMP3	Equal variances assumed	,163	,687
	Equal variances not assumed		
COMP4	Equal variances assumed	,578	,449
	Equal variances not assumed		

### Independent Samples Test

t-test for Equality of Means					
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
COMP1	Equal variances assumed	3,750	83	,000	,9967
	Equal variances not assumed	3,710	43,959	,001	,9967
COMP2	Equal variances assumed	1,658	83	,101	,2358
	Equal variances not assumed	1,294	29,448	,206	,2358
COMP3	Equal variances assumed	1,434	83	,155	,3425
	Equal variances not assumed	1,376	41,223	,176	,3425
COMP4	Equal variances assumed	1,356	83	,179	,2989
	Equal variances not assumed	1,371	46,127	,177	,2989

		t-test for Equality of Means		
		Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
			Lower	Upper
COMP1	Equal variances assumed	,2658	,4681	1,5252
	Equal variances not assumed	,2686	,4553	1,5380
COMP2	Equal variances assumed	,1422	-4,7015E-02	,5187
	Equal variances not assumed	,1822	-,1365	,6082
COMP3	Equal variances assumed	,2388	-,1324	,8174
	Equal variances not assumed	,2489	-,1601	,8451
COMP4	Equal variances assumed	,2205	-,1396	,7374
	Equal variances not assumed	,2180	-,1399	,7377

## Par Tests

### Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
COMP2	286	1,4073	,7295	1,00	5,00
AEREC	164	2,9146	1,0648	1,00	4,00

## Mann-Whitney Test

### Ranks

	AEREC	N	Mean Rank	Sum of Ranks
COMP2	2,00	25	44,90	1122,50
	4,00	60	42,21	2532,50
Total		85		

### Test Statistics<sup>a</sup>

COMP2	
Mann-Whitney U	702,500
Wilcoxon W	2532,500
Z	-,524
Asymp. Sig. (2-tailed)	,601

a. Grouping Variable: AEREC