

5
INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

em associação com

UNIVERSITÉ de PROVENCE

DIPLOMA EM ESTUDOS AVANÇADOS
EM
PSICOLOGIA EDUCACIONAL

AUTO-ESTIMA E RESULTADOS ESCOLARES

- ♦ -

O papel da *Atribuição Causal* e da *Identidade Social* na
manutenção da auto-estima após a obtenção de baixos resultados
escolares, numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade

de

JORGE SENOS

sob a orientação de

Doutora MARGARIDA ALVES MARTINS

(1992)

D. M.
SENOS. 1

Ref. 6589

Instituto Superior de Psicologia Aplicada
BIBLIOTECA

C.

ÍNDICE

	Pag.
1. Introdução	4
2. Enquadramento Teórico	11
2.1. Auto-Conceito	11
2.1.1. Avaliação do Auto-Conceito	16
2.1.2. Auto-Conceito e Resultados Escolares	21
2.2. Atribuição Causal e Auto-Estima	23
2.2.1. Perspectiva Desenvolvimental da Atribuição Causal	28
2.2.2. Atribuição Causal e Auto-Estima	31
2.2.3. Aspectos Relacionados com Investigação em Atribuição Causal	42

2.3. Identidade Social e Auto-Estima	48
2.3.1. Identidade Social e Resultados Escolares	60
3. Objectivos e Hipóteses	65
4. Metodologia	73
4.1. Amostra	74
4.2. Instrumentos	77
4.2.1. Auto-Estima	77
4.2.2. Atribuição Causal	78
4.2.3. Afiliação de Pares	79
4.2.4. Atitude Face ao Trabalho Escolar	81
4.2.5. Resultados Escolares	83
4.2.6. Expectativas	84
4.3. Procedimento	85
4.4. Tratamento dos Dados	89
4.4.1. Auto-Estima	90
4.4.2. Atribuição Causal	91
4.4.3. Afiliação de Pares	92
4.4.4. Atitude Face ao Trabalho Escolar	93
4.4.5. Resultados Escolares	94
4.4.6. Expectativas	95

5. Análise e Discussão dos Resultados	97
5.1. Auto-Estima e Resultados Escolares	99
5.2. Auto-Estima e Atribuição Causal	102
5.3. Auto-Estima e Afiliação de Pares	108
6. Conclusões	<u>132</u>
7. Referências Bibliográficas	143
ANEXOS	155

I. INTRODUÇÃO

Um conjunto de estudos realizados no domínio do auto-conceito e mais exactamente sobre a sua componente avaliativa ou o sentimento próprio de competência, a auto-estima, tem vindo a relacionar de maneira directa e positiva a auto-estima e os resultados escolares. De acordo com estes estudos, postula-se que os alunos com baixo rendimento académico deverão possuir uma auto-estima mais baixa do que os bons alunos, não só ao nível da auto-estima académica mas também da auto-estima global.

Assim, para Coopersmith (*in* Lee e Williams, 1977) a capacidade e a realização académicas estão significativamente associadas a sentimentos de valor pessoal, isto é, a auto-estima e o resultado académico correlacionam-se directamente. Esta relação covariante entre os resultados académicos e a auto-estima foi demonstrada experimentalmente por Brookover et al. (1979), embora esteja por

explicar, como o notou Rogers (1982), o sentido e a natureza causal desta relação.

Na mesma linha teórica, Song e Hattie (1984) procuraram determinar no quadro da relação estabelecida entre a auto-estima e os resultados escolares, o sentido causal desta relação, a partir de uma concepção multidimensional e hierárquica do auto-conceito. Num estudo realizado com adolescentes coreanos, investigaram a influência de diferentes dimensões do auto-conceito sobre o resultado escolar e concluíram que a auto-conceito académico constitui a dimensão do auto-conceito com maior impacto sobre os resultados escolares.

Por seu lado, Bachman e O'Malley (1986) demonstraram que o auto-conceito académico exerce uma forte influência sobre a auto-estima global entre os alunos do ensino secundário que constituíram a sua amostra experimental.

Temos assim que, de acordo com este modelo, existirá uma relação directa entre a natureza dos resultados e a auto-estima, facto que determinará uma auto-estima académica e global mais baixa entre os alunos de rendimento académico inferior.

Todavia esta relação covariante entre a auto-estima e os resultados escolares, parece ser contraditória com a evidência experimental produzida por um conjunto de estudos que postula a existência de uma forte tendência para a encenação de estratégias de protecção da auto-

estima, perante um desempenho ou uma sucessão de desempenhos académicos negativos.

Como ponto comum a estes estudos existe o pressuposto segundo o qual uma das características da auto-estima é a sua particular resistência perante informações que se constituam como uma ameaça. Neste sentido, deveria ser possível identificar mecanismos de protecção da auto-estima perante a evidência factual de ameaças que, de algum modo, fizessem perigar uma expressão satisfatória dos seus valores. Os sujeitos deveriam tender a procurar activamente informação autoconfirmatória da sua auto-estima e, simultaneamente, a desprezar ou a desvalorizar as informações ameaçadoras. Assim, perante situações ameaçadoras e, nomeadamente, perante o insucesso escolar, deveria ser possível, de acordo com esta linha teórica, identificar a mobilização de estratégias defensivas, iludindo deste modo a relação covariante existente entre a auto-estima e os resultados escolares nos termos acima descritos. Dito de outro modo, não seria possível, de acordo com esta concepção de uma auto-estima activamente resistente à depreciação por influência de informações negativas geradas a partir de insucesso escolar, verificar a existência de diferenças significativas nos valores da auto-estima entre os alunos com bons resultados escolares e os alunos com resultados escolares significativamente inferiores.

Os trabalhos realizados por Weiner (1980, 1986) no terreno da atribuição causal em contexto de realização escolar, bem como o modelo proposto por Robinson (1978) e Robinson e Tayler (1986) a

partir da teoria da identidade social, procuram demonstrar experimentalmente esta concepção, avançando com uma explicação para os modos como os sujeitos asseguram uma auto-estima relativamente estável e com níveis satisfatórios, após a obtenção de informações repetidamente ameaçadoras (insucesso) dessa auto-estima, fornecendo, portanto, suporte experimental à ideia de protecção activa da auto-estima.

Num estudo exploratório por mim realizado (Senos, J. 1990) sobre as estratégias mobilizadas por alunos do 5º ano de escolaridade para manter a auto-estima em valores aceitáveis perante a ocorrência de situações de insucesso repetido, não foi possível identificar uma dinâmica afiliativa de pares que, em conformidade com o quadro proposto por Robinson (1978) e Robinson e Tayler (1986) para alunos mais velhos (ensino secundário), permitisse sustentar a protecção da auto-estima perante o insucesso repetido. Este facto dever-se-ia, de acordo com a discussão então realizada sobre os resultados encontrados, às características da amostra utilizada. Com efeito, para além de pertencerem a um escalão etário mais baixo relativamente àquele a que se referem os estudos de Robinson e Tayler, os sujeitos encontravam-se todos pela primeira vez no primeiro ano do 2º Ciclo do Ensino Básico, isto é, neste nível de ensino não registavam ainda nenhuma reprovação. Assim, apenas foi possível apontar um efeito prévio ao quadro de dinâmica afiliativa de pares proposto no quadro da "dinâmica do desinteresse escolar" de Robinson e Tayler (1986) e que consistia no **isolamento** dos alunos com mais fracos resultados escolares. Admitia-

se então que esta seria uma condição para que se iniciasse, posteriormente, uma dinâmica afiliativa entre estes alunos com baixo rendimento académico que conduziria à formação de grupos de alunos de rendimento académico mais baixo.

Foi, no entanto, possível concluir que estes alunos utilizavam uma estratégia centrada na causalidade percebida do seu insucesso, designadamente através do recurso ao fenómeno de *egoísmo atribucional*, de acordo com o qual os sucessos são normalmente auto-atribuídos a causas internas e os insucessos são auto-atribuídos a causas externas (Weiner, 1980, 1983; Whitley e Frieze, 1985; McFarland e Ross, 1982), em benefício da auto-estima.

Assim, de acordo com os resultados então encontrados, os alunos de baixo rendimento académico identificavam, na origem do seu insucesso, causas externas e instáveis, não se diferenciando dos alunos de alto rendimento académico no que diz respeito à auto-estima escolar e global.

De acordo com este estudo, cujos resultados se revelaram consistentes com as propostas teóricas de Weiner, concluiu-se então que a auto-estima se furta à influência dos maus resultados académicos que, graças à mobilização de estratégias auto-protectoras, se mantém com valores idênticos aos dos alunos com mais alto rendimento académico, contrariando deste modo as previsões realizadas a partir da ideia da covariância directa entre resultados escolares e auto-estima.

O presente trabalho, surgido no seguimento do estudo anteriormente por mim realizado, procura situar-se no quadro desta aparente contradição entre os resultados obtidos a partir destas duas concepções acerca da relação entre resultados escolares e auto-estima, devendo desenvolver-se de acordo com os seguintes objectivos:

1. Testar a hipótese da relação covariante directa entre o rendimento académico e os valores da auto-estima académica e global. De acordo com esta hipótese, deverá ser possível encontrar resultados contrastados entre os alunos de alto e baixo rendimento académico, para a auto-estima;
2. Testar a hipótese da manutenção da auto-estima perante situações de baixo rendimento académico, apoiada em estratégias de protecção estruturadas em torno do constructo de *egoísmo atribucional*, tal como é proposto no quadro da atribuição causal. Espera-se, de acordo com esta hipótese, que os valores da auto-estima exibidos pelos alunos com baixo rendimento académico não se diferenciem significativamente dos valores da auto-estima dos alunos com alto rendimento académico, independentemente do seu estatuto social no quadro da turma onde se integram, e independentemente do facto de se encontrarem numa posição de isolamento social na turma;
3. Testar a hipótese de manutenção dos valores da auto-estima independentemente dos maus resultados escolares, a partir da

dinâmica social estabelecida no grupo de pares, tal como é proposto por Robinson e Tayler. De acordo com esta hipótese, os alunos com mais fraco rendimento académico tenderão a sair do isolamento exibido no 5º ano de escolaridade, para se agruparem em grupos de rendimento contrastado. Neste caso, estes alunos deverão privilegiar uma estratégia de protecção da auto-estima mais próxima do quadro proposto por Robinson e Tayler, exibindo uma auto-estima com valores idênticos aos dos alunos com melhor rendimento académico.

4. Finalmente, procurar-se-á encontrar uma resposta experimental para a aparente contradição existente entre os resultados obtidos a partir das posições acima referidas, a propósito da correlação entre resultados académicos e auto-estima.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. AUTO-CONCEITO

Segundo Cooley (*in* Harter, 1985) as apreciações que pessoas significativas produzem sobre um sujeito, assim como o resultado percebido das experiências por ele vividas, assumem particular importância no processo de estruturação do "Self", inicialmente visto como uma realidade psicológica singular e unitária, fornecendo informação que conduz à definição de um sentimento de valor próprio ("Self-Worth").

De acordo com uma perspectiva cognitivista, o auto-conceito não é formado passivamente através das interações com o meio envolvente,

constituindo antes uma estrutura dinâmica que "*mediates significant intrapersonal and interpersonal processes*" (Schunk, 1990, p. 73). Os sujeitos, tal como é concebido neste quadro teórico, procuram activamente informações, ao longo do seu processo de vida, que lhes permita estruturar um conceito de si, orientado no sentido da definição da sua capacidade para controlar de alguma forma as suas experiências de vida significativas.

Assim, de uma forma geral, o auto-conceito é entendido como constituindo a forma particular como cada sujeito se vê, definindo um enquadramento organizativo com base no qual os sujeitos possam interpretar e reconhecer o seu próprio comportamento em interacção com o exterior social envolvente (Kulik, Sledge e Mahler, 1986).

A natureza organizativa e estruturante do auto-conceito 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 e Kunda, 1986; Marsh, Richards e Barnes, 1986), essas mudanças são confrontadas com a necessidade fundamental de uma relativa estabilidade e consistência que forneçam um sentimento de identidade reconhecível próprio, nos processos de relação estabelecidos com o exterior.

Esta necessidade fundamental de estabilidade no auto-conceito e, particularmente, na sua componente avaliativa (a auto-estima), leva os sujeitos a resistir às informações que desafiem o modo com se vêem a

si próprios e a procurar activamente informações auto-confirmatórias do seu sentimento próprio de competência para controlar o curso das próprias acções, isto é, da sua auto-estima.

Por outro lado, para além do recurso a este processo que consiste na busca activa de informação auto-confirmatória, a par de um processo de negação da informação ameaçadora, a relativa estabilidade do auto-conceito é explicada preferencialmente através de uma concepção multifacetada e hierarquizada do auto-conceito.

Tal como refere Marsh (1990, p. 623) a propósito da evolução de um conceito unitário para uma concepção multifacetada do auto-conceito, "*more recent research based on better theoretical models and measurement instruments supports the multidimensionality of self-concept*", definido como uma entidade pluridimensional e hierárquica (Marsh e Shavelson, 1985), ou como um sistema de auto-conceitos que, integrando um auto-conceito global, seriam mobilizados na dependência da natureza da situação de interacção em que o sujeito se encontra em cada momento (Markus e Kunda, 1986).

Assim, de acordo com esta ideia, o auto-conceito organiza-se num sistema hierarquizado que compreende dimensões como a auto-confiança e a auto-estima num conjunto de domínios como o auto-conceito académico, auto-conceito social ou o auto-conceito físico (Harter S., 1985).

Esta noção de um auto-conceito multidimensional é particularmente bem ilustrado pela existência, de acordo com Markus e Kunda (1986), de um "Working self-concept", que corresponde a esquemas cognitivos mobilizados na presença de uma dada situação, na dependência de um auto-conceito mais global e superiormente localizado na estrutura hierárquica do "Self". A mobilização deste auto-conceito permitiria a estabilidade global do "Self" no tempo e, simultaneamente, a protecção do sentimento de valor próprio perante as experiências negativas ocasionais ou mais sistemáticas. Deste modo, perante, por exemplo, uma experiência de insucesso num domínio particular da actividade de um aluno, não seria a auto-estima global directamente ameaçada, mas o sentimento de competência própria directamente envolvido no referido insucesso, digamos por exemplo, o sentimento de competência estritamente académica. Assim se explicaria a ocorrência de correlações mais altas entre os resultados escolares e a auto-estima académica do que entre os resultados escolares e a auto-estima global (Shavelson e Bolus, 1982, *in* Schunk, 1990), que se manteria relativamente estável.

Finalmente, de um ponto de vista desenvolvimental, Coopersmith (*in* Rogers, 1982) afirma que os níveis de auto-estima são geralmente estáveis e duradouros por volta dos 10-12 anos.

Por outro lado, Eder, Gerlach e Perlmutter (1987) num estudo destinado a determinar o papel do desenvolvimento da memória sobre o auto-conceito de crianças e adultos, consideram que mesmo as crianças mais novas têm a capacidade cognitiva para manter um registo

estável e contínuo sobre quem são (o "Self").

2.1.1. AVALIAÇÃO DO AUTO-CONCEITO

O desenvolvimento dos estudos realizados em torno do auto-conceito tem suscitado uma problemática recorrente a propósito da sua avaliação, intimamente relacionada com as diferentes concepções teóricas do auto-conceito.

De acordo com Harter (1982), a discussão teórica do auto-conceito a um nível mais prático e, designadamente ao nível da investigação educacional, exige uma definição mais operacional que sustente o desenho de instrumentos de avaliação que dêem conta desta dimensão multifacetada do auto-conceito.

No quadro desta necessidade, Harter (1982) desenvolveu um dispositivo de avaliação, a "*Perceived Competence Scale for Children*", constituído por três sub-escalas de competência (competência cognitiva, centrada no desempenho académico; competência social, centrada na dinâmica social

de pares; e competência física, enfatizando aspectos relacionados com o desempenho nas actividades desportivas e jogos de ar livre) e por uma quarta sub-escala destinada a avaliar o sentimento global de auto-estima.

Subjacente à construção desta escala existe a ideia de que um instrumento de avaliação que disponibiliza diferentes medidas de competência percebida em diferentes domínios traduzira, de maneira mais fiel e diferenciada, o auto-conceito, do que as escalas cujo resultado traduz, a partir de um somatório de pontos a um conjunto de questões, um valor único de auto-conceito, como a "*Coopersmith Self-Esteem Inventory*" e a "*Piers-Harris Self-Concept Scale*" (Harter, 1982).

Esta escala, apoiada na ideia de que as crianças não se sentem igualmente competentes em todos os domínios, privilegia uma forma de notação substancialmente diferente das escalas do tipo daquelas acima referidas.

Really true for me	Sort of true for me				Sort of true for me	Really true for me
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Some kids often forget what they learn	BUT	Other kids can remember things easily	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA I

Procurando minorar os efeitos produzidos pela frequente utilização de respostas socialmente aceitáveis na resposta àquelas escalas, Harter adopta na "*Perceived Competence Scale for Children*" a estrutura de resposta ilustrada na figura 1.

A cada criança é pedido que decida primeiro que tipo de criança é, isto é, se é, no exemplo da figura 1, das que esquece frequentemente o que aprende, ou se é das que se lembra das coisas facilmente. Depois deverá decidir se é "exactamente assim" ou "mais ou menos" como as crianças do grupo em que se inclui.

Ambas as escolhas são legitimadas pela estrutura de resposta, facto que permite maior confiança nas respostas e a redução do risco de enviesamento de resultados devido à expressão de respostas socialmente desejáveis.

Harter (1982, p. 89) sustenta, com esta estrutura de resposta tendente a reduzir as respostas socialmente aceitáveis, que "*the effectiveness of this question format lies in the implication that half of the children in the world (or in one's reference group) view themselves in one way, whereas the other half view themselves in the opposite manner*", facto que determina a facilitação da resposta, torneando, através do recurso a respostas referenciadas a grupos, a tendência para a resposta socialmente aceitável decorrente da referência individual da generalidade das escalas.

Posteriormente revista (Harter, 1985), esta escala dá origem à "*Self-*

Perception Profile For Children", mantendo a mesma estrutura de resposta e a referência conceptual centrada na ideia de um "Self" multifacetado que estava na origem da primeira escala.

Enquanto a "*Perceived Competence Scale for Children*" pretendia avaliar a auto-percepção das crianças relativamente a domínios específicos da sua competência, a "*Self-Perception Profile For Children*" visa outros aspectos relacionados com o desempenho das crianças sem que esse desempenho se expresse necessariamente sob a forma de habilidades ("*Skills*").

Foram acrescentadas, para além das quatro sub-escalas iniciais, outras duas sub-escalas, "*aspecto fisico*" e "*atitude comportamental*", num total de 36 items, além de se alterarem as designações das sub-escalas da "*Perceived Competence Scale for Children*":

1. **Scholastic Competence** (Competência Escolar). Originalmente chamada sub-escala de competência cognitiva, procura avaliar a percepção dos alunos acerca da sua capacidade ou competência ao nível do seu desempenho académico;
2. **Social Acceptance** (Aceitação Social). Inicialmente designada sub-escala de competência social, destina-se a avaliar o grau em que a criança é aceite pelos pares ou se sente popular.
3. **Athletic Competence** (Capacidade Atlética). Inicialmente designada sub-escala de competência física, destina-se a avaliar o sentimento

próprio de competência em jogos de ar livre e desportos;

4. **Physical Appearance** (Aspecto Físico). Esta sub-escala não existia na escala anterior e destina-se a avaliar até que ponto é que a criança se sente feliz com a sua aparência;
5. **Behavioral Conduct** (Atitude Comportamental). Esta sub-escala é nova na escala actual e destina-se a avaliar até que ponto a criança aprecia o modo como se comporta, faz aquilo que deve, ou se espera que faça, e evita dificuldades decorrentes do seu comportamento;
6. **Global Self-Worth** (Auto-Estima Global). Esta sub-escala procura avaliar até que ponto a criança gosta de si mesma como pessoa, gosta do modo como corre a sua vida e se sente feliz, de maneira geral, consigo mesma.

Esta escala foi sujeita a um processo de testagem, ao nível das suas propriedades psicométricas, com alunos dos terceiro ao oitavo anos de escolaridade, sendo desaconselhável, de acordo com os resultados obtidos durante este processo, a sua utilização com crianças com idade inferior aos oito anos.

2.1.2. AUTO-CONCEITO E RESULTADOS ESCOLARES

No contexto da investigação educacional em torno do auto-conceito, desenvolveu-se uma tradição na qual o auto-conceito está intimamente relacionado com a natureza dos resultados escolares obtidos pelos sujeitos (Rogers, 1982).

De acordo com Schunk (1990, p.74), comentando a natureza desta relação que o auto-conceito mantém com os resultados escolares, tudo se passaria como se "*pupils who are confident of their learning abilities and feel a sense of self-worth display interest and motivation in school, which enhances achievement. Higher achievement, in turn, validates one's self-confidence for learning and maintains a high sense of self-esteem*". Por outro lado, um aluno com resultados escolares negativos tenderia a sofrer o processo inverso, a menos que pudesse mobilizar formas de desvalorização desta informação negativa para manter a auto-estima em

valores estáveis e aceitáveis.

Embora não tenha sido possível encontrar um consenso a propósito da natureza causal desta relação entre auto-conceito e resultados escolares, tem vindo a encontrar-se resultados experimentais que suportam a ideia da associação entre estas variáveis (cf. Brookover et al., 1979), parecendo contrariar, de certo modo, a noção de necessidade de manutenção da auto-estima.

Simultaneamente, existe um conjunto de estudos que procura dar conta de uma ruptura nessa associação relativamente aos alunos que registam baixos resultados escolares, designadamente no quadro da atribuição causal (Weiner 1980, 1986) bem como no quadro da teoria da identidade social de Tajfel e Turner aplicada em contextos de realização escolar (Robinson, 1978; Robinson e Tayler 1986; Robinson, Tayler e Piolat, 1990).

Estes estudos confirmam experimentalmente a existência de processos de mediação da informação ameaçadora da auto-estima, de maneira a permitir a manutenção dos seus valores perante o insucesso escolar ou os baixos resultados escolares.

2.2. ATRIBUIÇÃO CAUSAL E AUTO-ESTIMA

A procura das causas que determinam os acontecimentos tem vindo a ser estudada numa perspectiva cognitiva, de acordo com a qual, a preocupação dominante é constituída pela identificação dos modos como a informação percebida do exterior é processada pelos indivíduos numa matriz cognitiva funcional (Weiner, 1980; Marsh et al., 1984).

Esta busca causal a partir de estímulos exteriores objectivos é um processo inferencial que conduz, de acordo com Deschamps (1973), à constituição de uma estrutura permanente, não directamente observável, capaz de integrar de um modo coerente, aqueles estímulos. As suas funções mais significativas definem-se na redução da surpresa e incerteza e no direccionamento da actividade de acordo com a consecução de objectivos posteriores (Weiner, 1980, 1984, 1986).

De acordo com Heider (1958) (*in* Weiner, 1980, 1986; Jaspers e

Hewstone, 1984; Hewstone, M., 1989), este processo cognitivo constitui uma actividade humana fundamental que permite aos indivíduos criar uma organização estável a partir da constelação, continuamente intermutável, de estímulos que chegam ao sujeito (*in* Jaspers e Hewstone, 1984) e que lhes permite aceder a um domínio cognitivo da estrutura causal do meio (Kelley, 1967 *in* Deschamps, 1973; Bassili e Smith, 1986), influenciar o envolvimento e determinar as consequências para posteriores comportamentos (Jones et al., 1973 *in* Allen, Walker, Schroeder e Johnson, 1987) e direccionar o modo de agir (Hastie, 1984).

No seu estudo dos processos de atribuição, Heider postulou que o resultado de uma acção é função da relação entre a força pessoal e a força do meio, identificando deste modo uma distinção entre causas internas (poder e motivação) e causas externas, situacionais (*in* Weiner, 1980).

Nos desenvolvimentos posteriores dos estudos sobre as causas internas, ou disposicionais, surgiu o contributo de Rotter (*in* Fanelli, 1977) sobre o "*Locus of Control*" e que classifica as causas percebidas sobre os resultados do comportamento, num *continuum* entre o locus interno, no qual os sujeitos se consideram responsáveis pelo seu próprio comportamento, e externo, de acordo com o qual os sujeitos consideram factores externos, como a sorte ou as circunstâncias associadas aos cenários de realização, fora do alcance do seu controlo pessoal, como responsáveis pelo comportamento e/ou resultado da sua acção. Um contributo próximo desta ideia é o constructo de "Need of

Achievement" de McClelland e Atkinson (in Vidler, 1977; Rogers, 1982), que define um padrão particular de planeamento de acções, interactuante com uma constelação de afectos associados com o esforço desenvolvido pelos sujeitos, no sentido da obtenção de sucesso, de acordo com um ideal internalizado e que, supostamente, é característico dos sujeitos "internos" do ponto de vista do "*Locus of Control*".

Kelley (in Weiner, 1980; Jaspars e Hewstone, 1984; Dalenberg, Bierman e Furman, 1984), num segundo modelo, interroga-se sobre os processos como os sujeitos chegam a uma determinada atribuição causal, identificando duas situações possíveis (a partir de um conjunto múltiplo de fontes de informação; ou a partir de uma única observação), e avançando uma explicação do processo de inferência, baseado numa abordagem de covariância das causas/efeitos. De acordo com este modelo, postulam-se três fontes possíveis de variação: uma associada aos sujeitos, a que chama **inferência de consenso** (todas as pessoas reagem da mesma forma em situações análogas - **elevado consenso**; só algumas pessoas reagem da mesma forma em situações análogas - **baixo consenso**); a segunda fonte de variação é associada às entidades, chamada **inferência de diferenciação** (a **baixa diferenciação** corresponde à indiscriminação das reacções em diferentes situações, enquanto a **alta diferenciação** ilustra a ideia de uma reacção não generalizável através das situações); e, finalmente, uma fonte de variação associada aos aspectos temporais, a **consistência no tempo** (os sujeitos respondem sempre a uma determinada entidade do mesmo modo, apesar do modo como a entidade é apresentada - **elevada**

consistência - ou não - baixa consistência).

Deste modo, o princípio da covariância postula que um dado efeito é supostamente considerado pelo sujeito como tendo sido produzido pelo factor, ou fonte de variação, com o qual varia: se o consenso, a diferenciação e a consistência são elevadas, então o efeito é supostamente produzido por alguma coisa associada ao estímulo (externo); se apenas a consistência é elevada, a atribuição é feita a qualquer coisa na pessoa (interna); se, finalmente, só a diferenciação é alta, então o efeito é supostamente produzido por alguma coisa associada às circunstâncias.

Quando a situação de atribuição se limita a apenas uma observação, a atribuição é feita com base em esquemas causais (*in* Weiner, 1980; Jaspars e Hewstone, 1984), de acordo com o "princípio da redução" (o papel de uma causa na produção de um determinado efeito é desprezado se outras causas possíveis são identificadas) e o princípio segundo o qual a acção é atribuída preferencialmente ao actor quando se identificam, na acção realizada, condicionantes, custos ou riscos.

Para além da teoria de Heider da "análise ingénua da acção" e da teoria da "covariância" de Kelley, Jaspars e Hewstone (1984) identificam ainda a teoria da "inferência correspondente" de Jones e Davis e que, na opinião daqueles autores, se relaciona essencialmente com a ideia de traço de personalidade, procurando conceptualizar o modo como os indivíduos fazem inferências sobre as intenções subjacentes ao

comportamento de um actor e, a partir dessa inferência, estabelecem inferências de traços de personalidade que permitem aos indivíduos integrar uma ideia global dos outros, estabelecendo, com base nessa ideia, estratégias compreensivas e relacionais adequadas.

No seguimento dos trabalhos de Heider, desenvolveu-se um conjunto de abordagens sistemáticas, sendo hoje possível, de acordo com Jaspers e Hewstone (1984) identificar quatro grandes modelos essenciais, cada um deles dando lugar a um vasto conjunto de estudos experimentais e formulações derivadas, designadamente no terreno da teoria do "Self-Worth" (Covington e Omelich, 1984, 1984-a e 1985), no terreno relacionado com o constructo do "Learned Helplessness" (Abramson, Seligman e Teasdale, 1978; Alloy e Peterson 1984) e em contextos de realização escolar (Weiner, 1980, 1984, 1986).

2.2.1 PERSPECTIVA DESENVOLVIMENTAL DA ATRIBUIÇÃO CAUSAL

Numa ampla análise da perspectiva desenvolvimental, Ruble (1984) nota que as mudanças estruturais de tipo cognitivo relacionadas com a idade, ou as variações do processamento de informação, determinam alterações importantes na utilização das **inferências causais**, sublinhando que estas alterações parecem ocorrer subitamente, constituindo a idade entre os 7 e os 8 anos um período crítico. Uma das alterações fundamentais parece dizer respeito ao significado conceptual das noções de capacidade e de sucesso/insucesso.

A este propósito, Weiner (1980), referindo-se à relação entre desenvolvimento cognitivo e formulação de atribuições causais, afirmou que, do ponto de vista genético, o *Locus* de causalidade se desenvolve relativamente cedo, emergindo depois o conceito de **estabilidade** e, finalmente, o conceito de **intencionalidade** e **controlo**.

Por outro lado, Bar-Tal, Ravgad e Zilberman (1981), num estudo longitudinal com alunos dos 3º, 6º, 9º e 12º anos, concluíram que o número total de causas e categorias causais utilizadas aumentam com a idade até ao 9º ano, enquanto as causas internas e instáveis diminuem com a idade e as causas externas e instáveis aumentam.

Frieze e Snyder (1980)⁽¹⁾ afirmam que até aos 12 anos, a estrutura causal das crianças é dominada pelo "esforço", enquanto que Nicholls (1978), num trabalho amplamente referenciado, afirma que os conceitos de "capacidade" e "esforço" se vão diferenciando progressivamente até aquela idade e que, cerca dos 10 anos, as crianças utilizam um nível de raciocínio que reflete a covariância negativa entre níveis de capacidade e níveis de esforço. Este processo, de acordo com Rogers (1982), não se verifica numa idade mais precoce em que as crianças utilizam um esquema de halo, segundo o qual a elevada capacidade é confundida com alto esforço e vice-versa.

Ainda sobre esta questão, parece possível concluir, a partir da revisão feita por Schunk (1984) que a diferenciação entre "capacidade" e "esforço" começa a emergir cerca dos 9 anos e que estas crianças usam a compensação inversa capacidade/esforço (inferindo menor esforço quando os resultados são apresentados como sendo devidos a alta capacidade e inferindo "capacidade" a partir de informação de falta de "esforço").

in Schunk, 1982

No mesmo sentido Alonso (1984), numa extensa revisão da literatura, sintetiza que, a partir dos 10-11 anos, é possível inferir "*capacidade*" a partir do "*esforço*" (e vice-versa), perceber o aleatório dos resultados (e inferência da sua dependência da sorte e do azar) e a utilização do esquema de compensação inversa.

Finalmente, Allen, Walker, Schroeder e Johnson (1987) em dois estudos onde investigam o nível de desenvolvimento cognitivo como factor condicionante da formulação de hetero-atribuições válidas, concluíram que só os sujeitos que atingiram um nível de desenvolvimento cognitivo pós-concreto são capazes de formular hetero-atribuições válidas.

Relativamente à relação entre atribuição causal e auto-estima, Covington e Omelich (1985) sustentam que, de um ponto de vista desenvolvimental, a ameaça potencial das inferências de "*esforço*" para a auto-estima aumenta à medida que a criança compreende a natureza recíproca da relação "*esforço*"/"*capacidade*".

2.2.2 ATRIBUIÇÃO CAUSAL E AUTO-ESTIMA

O presente estudo toma como referência, o modelo de Weiner contextualizado na realização escolar.

No início dos anos setenta, Weiner desenvolve um modelo relacionado com as atribuições realizadas no contexto da realização de tarefas que implicam um de dois resultados: insucesso ou sucesso. A partir das consequências psicológicas e comportamentais da atribuição causal, propõe uma base teórica para a relação entre os processos cognitivos da atribuição e o comportamento dos sujeitos em contextos de realização.

No desenvolvimento do seu modelo de uma teoria da motivação enquadrada pela pesquisa atribucional, Weiner (1980, 1984, 1986) postula que a necessidade de sucesso é **mediatizada pela percepção causal** do sujeito que influencia as suas reacções afectivas perante a

ocorrência de situações de insucesso ou de sucesso, as suas expectativas de futuros sucessos ou insucessos e a sua subsequente realização escolar.

Assim, este modelo postula uma sequência que integra **antecedentes** causais, **inferências** causais, **efeitos** ou consequências psicológicas e comportamentais dessas atribuições.

No seguimento dos estudos de McClelland e Atkinson (*in* Vidler, 1977; Rogers, 1982) sobre a motivação para o sucesso (***Need of Achievement***), Weiner construiu um sistema teórico cujo princípio essencial prevê que a motivação de um indivíduo para assumir uma tarefa, cujo resultado pode constituir um sucesso ou um insucesso, resulta simultaneamente da expectativa de sucesso e da importância que o sujeito atribui à obtenção do sucesso.

Apoiando-se no postulado atribucional de Heider sobre os factores internos e externos que determinam os resultados em contextos de realização, Weiner (1980, 1986) estabelece quatro causas (ou categorias causais) mais frequentemente inferidas (Capacidade, Esforço, Dificuldade/facilidade da tarefa e Sorte) a partir de um conjunto de indicadores causais de natureza disposicional individual e informacional:

- ▶ indicadores informacionais específicos como a história de sucessos/insucessos do sujeito e normatividade social;
- ▶ esquema ou padrão causal preferencialmente utilizado pelo

sujeito;

- ▶ informação fornecida por terceiros.

Assim, Weiner indica que para as atribuições de "**Capacidade**", são determinantes indicadores como a consistência de uma sequência de resultados, informação do resultado (particularmente quando enquadrado num conjunto de resultados obtidos por outros na mesma tarefa) e inferências acerca da dificuldade da tarefa, (recompensa pelo sucesso numa tarefa fácil ou a falta de crítica pelo insucesso numa tarefa fácil, são exemplos de indicadores sobre a "Capacidade").

A causa "**Esforço**" é utilizada, por exemplo, em função do padrão sequencial de realização (um resultado inicial baixo, seguido de uma curva ascendente de resultados, constitui indicador causal para o esforço).

A causa "**Dificuldade da Tarefa**" é normalmente utilizada em função da dificuldade objectiva da tarefa e dos resultados obtidos por terceiros nesta tarefa.

Finalmente, a causa "**Sorte**" é inferida a partir de indicadores como as características objectivas da tarefa e a independência ou carácter aleatório dos resultados obtidos.

Considerando, no entanto, que a lista possível de causas utilizáveis em contextos de realização, com base naqueles ou outros indicadores, seria,

virtualmente interminável, propôs uma taxonomia em dimensões causais que reflectem características psicologicamente significativas das atribuições causais. Três dimensões causais (concebidas num *continuum* bipolar) foram identificadas (Weiner, 1980):

- "**Internalidade**" ou "**Locus de Causalidade**" por oposição à dimensão de personalidade "Locus de Controlo". De acordo com Fanelli (1977), na teoria da personalidade o "Locus de Controlo" é tomado como uma característica estável na medida em que um indivíduo acredita que o resultado de uma experiência está sob o seu controlo pessoal. No modelo proposto por Weiner, o Locus de Causalidade diz respeito à localização de uma causa interna ou externamente ao actor;
- "**Estabilidade**" que se refere à dimensão temporal de uma causa (relativamente constante no tempo ou variável);
- "**Controlo**", inicialmente identificada por Heider e posteriormente incorporada no domínio dos contextos de realização por Rosenbaum (1972 *in* Weiner, 1980) com o nome de intencionalidade, e que diz respeito à possível alteração ou controlo volitivo que o sujeito pode exercer sobre uma causa (relativamente controlável ou incontrolável).

Outras dimensões foram sugeridas, com particular destaque para a "Globalidade" (Abramson, Seligman e Teasdale, 1978; *in* Kernis,

Zuckerman, Cohen e Spadafora, 1982): as causas **globais** produzem o mesmo tipo de efeito num domínio muito amplo, enquanto causas **específicas** operam num domínio limitado.

Posteriormente, Weiner (1984) viria a sugerir uma nova taxonomia, com base nos desenvolvimentos produzidos neste domínio:

- Locus de Causalidade
- Constância
 - . Estabilidade - consistência temporal
 - . Globalidade - consistência entre situações
- Responsabilidade
 - . Controlabilidade
 - . Intencionalidade

Um aspecto essencial na teoria de Weiner diz respeito às **consequências psicológicas** (afectivas e cognitivas) e **comportamentais** da atribuição causal, associadas ao modo como os sujeitos identificam as causas e as processam como estáveis ou instáveis, internas ou externas e controláveis ou incontroláveis, estando cada uma das dimensões associadas com uma determinada consequência psicológica (Weiner, 1980, 1983):

As **consequências comportamentais** dizem respeito à persistência e intensidade do esforço desenvolvido numa tarefa. Weiner (1980), sustenta que o comportamento é mediatizado pela expectativa de

sucesso e antecipação das reacções emocionais relativamente ao resultado. Quando o insucesso é percebido de acordo com causas instáveis, supõe-se que aumente a intensidade do esforço e a persistência na realização de tarefas semelhantes, mais do que quando causas estáveis são percebidas. Do seu ponto de vista, as atribuições de esforço para o insucesso são particularmente facilitadoras (Weiner, 1980), esperando-se, portanto, uma evolução mais significativa dos resultados obtidos quando os resultados anteriores foram atribuídos ao esforço, do que quando foram atribuídos à capacidade, dificuldade da tarefa ou sorte.

As **consequências cognitivas** mais significativas dizem respeito às expectativas e mudança de expectativas para os resultados futuros, associadas à dimensão estabilidade. Quando uma causa é percebida como estável após a obtenção de insucesso, a expectativa tende a diminuir, enquanto a atribuição de uma causa instável tenderá, essencialmente à manutenção da expectativa ou ao seu incremento para os resultados futuros.

INTERNALIDADE	Afectos ligados à Auto-Estima
ESTABILIDADE	Essencialmente relacionada com as mudanças de expectativas
CONTROLABILIDADE	Assóciada a afectos e avaliações relativamente a terceiros

Quadro - I

Relativamente às **consequências afectivas** que, no contexto deste estudo sobre o papel da atribuição causal sobre a auto-estima, assumem um papel fundamental, Weiner (1983, 1986) identifica afectos ***dependentes do resultado/independentes da atribuição*** e afectos ***dependentes da atribuição***.

No primeiro caso (dependência do resultado) é postulando que, depois da obtenção de um resultado (sucesso/insucesso) o sujeito experimenta uma reacção afectiva global positiva ou negativa, independentemente da atribuição causal feita para os resultados.

No segundo caso (afectos dependentes da atribuição) postula-se a existência de reacções afectivas mais específicas, associadas directamente à causa identificada pelo sujeito para o sucesso/insucesso: culpa, orgulho, humilhação, ira, etc.).

McFarland e Ross (1982) acrescentam, no entanto, que a reacção afectiva geral, positiva ou negativa, associada, de acordo com o modelo teórico, ao resultado, é também influenciada pelo tipo de atribuição causal realizada. Num estudo conduzido por aqueles autores destinado a determinar o impacto do resultado (sucesso ou insucesso) e da atribuição (interna ou externa) sobre a reacção afectiva, puderam concluir que as atribuições são determinantes prioritárias das reacções afectivas ao sucesso e insucesso.

As dimensões causais parecem desempenhar também um papel

importante na determinação da reacção afectiva, nomeadamente ao nível dos sentimentos directamente relacionados com a auto-estima, influenciadas essencialmente pelas propriedades das dimensões causais.

Weiner postulou um modelo integrativo das relações entre **atribuições causais**, **dimensões causais** e **reacções afectivas** que supõe um contributo independente e aditivo das atribuições causais e das dimensões causais para as reacções afectivas da pessoa face ao resultado obtido e que as atribuições causais possuem um efeito directo e um efeito indirecto (através das propriedades das dimensões a que cada causa está associada) sobre as reacções afectivas.

No seguimento dos trabalhos de Weiner, foi conduzido por Russel e McAuley (1986) um estudo em que se procurava determinar a validade de três modelos explicativos para a relação entre atribuição causal, dimensão causal e reacção afectiva para o sucesso e o insucesso.

De acordo com o primeiro modelo (*Attribution-Affect Script Model*), as causas específicas estão directamente relacionadas com diferentes reacções afectivas, postulando que as dimensões causais não exercem uma influência significativa sobre as reacções afectivas ao sucesso e ao insucesso, para além do impacto exercido pelas causais específicas.

Um segundo modelo (*Causal Dimension Mediation Model*), sustenta que as relações existentes entre causas específicas e reacções afectivas para o sucesso e o insucesso resultam das características dessas atribuições

causais relativamente às dimensões em que se integram. Assim, a relação entre "capacidade" e reacção afectiva para o insucesso, resulta do facto de a causa "capacidade" ser identificada como sendo interna/externa, estável/instável e incontrolável/controlável. Neste sentido, este modelo postula que as causas atribuídas não possuem um impacto significativo sobre a reacção afectiva, independentemente das dimensões causais.

Finalmente, um terceiro modelo (*Attribution-Dimension Additive Model*) proposto por Weiner, sustenta que tanto as causas atribuídas como as dimensões causais contribuem para a reacção afectiva dos sujeitos relativamente ao sucesso e ao insucesso (Figura 2).

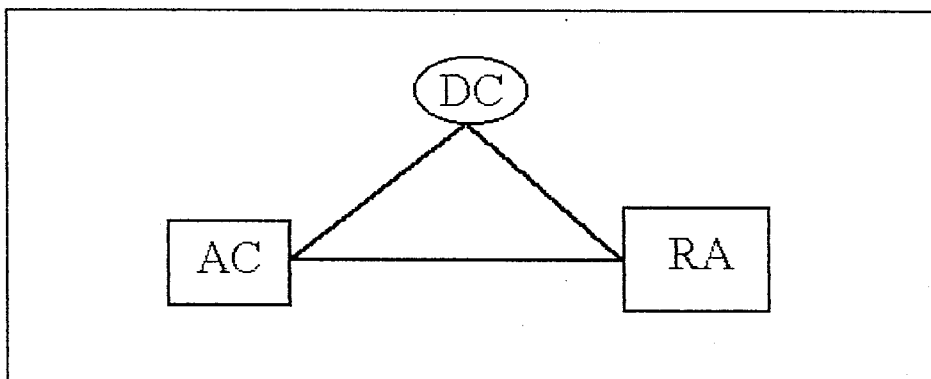


FIGURA 2

AC - Causas; DC - Dimensão Causal; RA - Reacção Afectiva

A discussão dos resultados concluiu experimentalmente pelo ajustamento deste modelo (*Attribution-Dimension Additive Model*) sobre os

outros modelos explicativos das relações entre estas duas componentes do processo atribucional e as reacções afectivas.

Finalmente, Weiner (1980), concluiu que os sujeitos são, na realidade, *maus* juízes de atribuição, cometendo numerosos erros de inferência. Um fenómeno importante, relacionado com os erros de inferência, diz respeito ao chamado egoísmo atribucional, de acordo com o qual, os sujeitos atribuem os seus próprios sucessos a causas internas e os insucessos a causas externas, o que constitui um erro funcional particularmente importante no que diz respeito à protecção dos níveis de auto-estima após a obtenção de um insucesso.

De facto, ao atribuir-se o insucesso académico a causas externas (dimensão *Locus* de Causalidade) previne-se a ocorrência de afectos negativos ligados à auto-estima, facto que, naturalmente, repercutiria sobre os valores que esta auto-estima assume.

Um exemplo extremo relacionado com as consequências afectivas da não utilização do "egoísmo atribucional" nas inferências causais produzidas pelos sujeitos relativamente a situações de insucesso é ilustrado pelo estudo de Pyszczynski e Greenberg (1985) com 56 sujeitos divididos em grupos de "deprimidos" e "não-deprimidos". Das suas conclusões destaca-se que, ao contrário dos sujeitos não-deprimidos, os sujeitos deprimidos não usam o mecanismo do "egoísmo atribucional", baixando a sua auto-estima após cada insucesso obtido. Por outro lado, o impacto negativo do insucesso obtido pelos sujeitos

não-deprimidos sobre a sua auto-estima é evitado pelo recurso a causas preferencialmente externas e instáveis, tal como prevê o constructo de "egoísmo atribucional".

De acordo com este modelo, quando aplicado a contextos de realização escolar, os alunos com baixo rendimento académico poderão, apesar desses resultados escolares, manter os valores da auto-estima em níveis próximos daqueles que os alunos de elevado rendimento académico exibem, iludindo assim a relação covariante directa entre resultados académicos e auto-estima encontrados por Brookover et al. (1979).

2.2.3 ASPECTOS RELACIONADOS COM INVESTIGAÇÃO EM ATRIBUIÇÃO CAUSAL

Num estudo realizado por Whitley e Frieze (1985), foram identificadas, de entre as fontes possíveis de variação dos resultados obtidos por diferentes estudos experimentais sobre a atribuição causal, o contexto em que se realiza a investigação.

De acordo com aqueles autores, não é indiferente, do ponto de vista dos resultados apurados, que a investigação seja conduzida de acordo com um modelo que manipula experimentalmente o sucesso/insucesso para os acontecimentos hipotéticos, ou, por outro lado, de acordo com um modelo que considera a utilização de situações naturalmente ocorridas em contextos de realização (testes, exames, etc.).

A meta-análise conduzida por estes autores permitiu concluir que os contextos naturais de realização geram atribuições mais fortes de

"**capacidade**" e "**esforço**" para o sucesso do que para o insucesso, enquanto nos contextos de manipulação experimental não se identificam diferenças.

Ainda de acordo com a mesma perspectiva, McFarland e Ross (1982) afirmam que para avaliar o impacto das atribuições causais sobre a reacção afectiva dos sujeitos, de uma forma mais sensível, é importante que se utilizem situações realmente experimentadas pelos sujeitos, em vez de acontecimentos hipotéticos.

Por outro lado, Marsh (1984) e Marsh et al. (1984) identificaram uma diferença essencial entre duas formas típicas de abordar as questões da atribuição causal. A primeira diz respeito ao estudo dos aspectos disposicionais dos sujeitos na utilização que fazem dos processos de atribuição causal, isto é, explora as diferenças sistemáticas entre sujeitos, generalizadas entre situações. A segunda diz respeito ao estudo das influências situacionais generalizáveis a todos os sujeitos. No primeiro caso, o estímulo fornecido é suficientemente ambíguo para que se manifestem diferenças relativamente consistentes entre os sujeitos, enquanto no segundo caso, os estímulos são muito estruturados e as atribuições causais são frequentemente pedidas para situações vividas por sujeitos hipotéticos.

Relativamente aos aspectos relacionados com a recolha de dados ou a avaliação da atribuição causal, têm sido levantadas sérias dúvidas relativamente aos instrumentos utilizados.

No estudo de Whitley e Frieze (1985) já anteriormente referenciado, foi identificado um aspecto importante relacionado com a recolha de dados sobre a atribuição causal e que se relaciona com o estilo de redacção utilizado, tendo concluído que, na generalidade dos trabalhos analisados por estes autores, são preferencialmente utilizados dois estilos de redacção.

No primeiro estilo de redacção, pergunta-se aos sujeitos até que ponto uma tarefa foi difícil ou fácil e qual foi o esforço desenvolvido pelo sujeito nessa tarefa; no segundo, pergunta-se ao sujeito até que ponto, em sua opinião, vários factores influenciaram, determinaram ou causaram um determinado resultado (sucesso/insucesso).

Na discussão dos resultados obtidos na sequência da meta-análise conduzida por estes autores, conclui-se que se, por um lado, o primeiro estilo permite obter efeitos mais marcados, o segundo possui uma maior validade de conteúdo, uma vez que a teoria da atribuição se debruça (tal como o segundo estilo de redacção), sobre as causas percebidas de um resultado.

Relativamente à natureza do resultado sobre o qual se solicita a explicitação da atribuição causal, um conjunto de estudos tem vindo a notar que não é indiferente que se determine a avaliação causal para o sucesso ou para o insucesso.

Nesta matéria, Weiner (1986) notou que a busca causal não se constitui

como uma função psicológica continuamente activa em todas as situações, postulando que seria mais provável que o raciocínio causal fosse activado na presença de um resultado inesperado, um desejo frustrado ou quando o resultado é particularmente importante, demonstrando experimentalmente que as pessoas geram mais questões sobre as causas de insucesso do que sobre as causas de sucesso. De modo consistente com esta ideia, Hastie (1984) havia já organizado as condições sobre as quais se desencadeia o raciocínio causal em quatro grandes factores:

- ▶ a formulação de uma questão do tipo "porquê";
- ▶ a ocorrência de acontecimentos inesperados para o sujeito;
- ▶ a dependência do sujeito em relação a terceiros relativamente à ocorrência de resultados importantes do ponto de vista hedónico;
- ▶ a percepção de insucesso pessoal na realização satisfatória de uma tarefa bem definida.

Posteriormente, Bassili e Smith (1986) viriam a acrescentar um quinto factor a que chamaram "*percebida perda de controlo*" o que, em minha opinião, corresponde a uma situação de insucesso, para todos os efeitos.

A ideia de que o insucesso é um factor mais importante do que o sucesso, como estímulo desencadeador do raciocínio causal, havia já sido confirmada por McFarland e Ross (1982) que, num estudo conduzido para determinar o impacto do resultado (sucesso/insucesso) e da

atribuição (interna/externa) sobre o afecto (e a auto-estima), em contextos de realização, concluíram que as atribuições para o insucesso possuem uma maior força de impacto ao nível das consequências afectivas do que as atribuições para o sucesso.

Por outro lado, como o notou Pessanha (1989), a solicitação simultânea de causas de sucesso e insucesso implica um risco de introdução inadvertida de distorção não controlada das respostas.

Para além destes aspectos a ter em conta no desenho de cenários de investigação em atribuição causal, Marsh (1984) notou que a medida experimental da atribuição é tipicamente conduzida com instrumentos com propriedades psicométricas por testar, desprezando o pressuposto teórico segundo o qual a classificação de causas em dimensões causais não pode ser feita independentemente do contexto particular de atribuição

No mesmo sentido, Russel (1982), considerando como primeira necessidade da pesquisa atribucional o desenvolvimento de instrumentos de medida convenientemente validados, criticou o facto frequente de o investigador supor que pode interpretar correctamente, em termos de dimensões causais, o significado das atribuições causais inferidas pelos sujeitos (cf. Formosinho e Pinto, 1987), considerando que essa presunção constitui o "*erro fundamental do investigador da atribuição*" uma vez que é razoável supor, de acordo com o modelo teórico, que o sujeito e o investigador não concordem necessariamente acerca desse

significado.

Esta ideia, de resto, veio a ser demonstrada experimentalmente por Ronis, Hansen e O'Leary (1983) ao descobrirem que a estabilidade das atribuições causais baseadas nas percepções dos próprios sujeitos se correlacionavam significativamente com as expectativas de futuros sucessos (consistentemente com o postulado teórico), enquanto os resultados da "estabilidade" baseados nas propriedades teóricas das dimensões causais não se relacionavam com as expectativas de futuros sucessos.

Procurando superar esta lacuna metodológica, Russell (1982) e Russell, McAuley e Tarico (1987), propuseram uma escala (**Causal Dimension Scale**) para avaliar a percepção causal em termos de *Locus* de Causalidade, Estabilidade e Controlabilidade, cujas propriedades psicométricas relativamente à sua fidelidade e validade foram cuidadosamente determinadas, confirmando que esta metodologia (envolvendo uma avaliação directa da forma como os sujeitos classificam as causas que inferiram) respeita mais fielmente os pressupostos teóricos da formulação de Weiner, do que a metodologia mais frequentemente utilizada de tradução das causas em dimensões causais de acordo com o seu significado teórico.

2.3. IDENTIDADE SOCIAL E AUTO-ESTIMA

No quadro de uma análise desenvolvimental sobre a dinâmica de afiliação grupal entre pares, Richmond (1985) nota que no final da infância e princípio da adolescência, existe uma tendência para uma mais estreita afiliação de pares enquanto as influências familiares e parentais tendem a diminuir. Assim, a partir dos 10-12 anos intensifica-se o estabelecimento de laços entre pares, sendo possível identificar o surgimento de pequenos grupos caracterizados por uma preferência recíproca na partilha de actividades e tempos livres.

No contexto das actividades académicas, este fenómeno tem vindo a ganhar crescente importância, particularmente no que respeita ao impacto produzido pela natureza da dinâmica de afiliação de pares, bem como pela natureza das relações inter-grupos, sobre o trabalho escolar e o desempenho académico global.

Paralelamente, a investigação sobre as relações inter-grupos tem vindo a beneficiar, durante a década de oitenta, de um forte impulso imprimido pela teoria da identidade social (ou da categorização-identidade social) de Tajfel e Turner (Tajfel, H.; Turner, J. C., 1979 in Robinson e Tayler, 1986; Robinson, Tayler e Piolat, 1990).

Esta teoria, desenvolvida na sequência dos trabalhos clássicos de Sherif, procura estabelecer um modelo de maior alcance explicativo relativamente aqueles trabalhos.

Como conceito central desta teoria, admite-se que os seres humanos desenvolvem esforços para construir activamente reacções às suas situações sociais, baseando esses esforços na identidade social reconhecida em grupos de pertença. No quadro desses grupos torna-se possível desenvolver um conjunto de valores, atitudes, representações, que lhes permita reagir de maneira favorável às situações sociais que enfrentam.

Uma decorrência deste funcionamento consiste no estabelecimento de relações positivas em torno da identidade do seu grupo de pertença e, simultaneamente, no desenvolvimento de processos de máxima diferenciação relativamente a outros grupos.

Como sabemos, a função de categorização implica um processo cognitivo através do qual se produz um arranjo ou agrupamento de

objectos, pessoas ou acontecimentos que, por acção desse processo, resultam de alguma forma equivalentes entre si. Neste sentido, a categorização social, resulta na produção de um efeito de acentuação de diferenças entre indivíduos pertencentes a diferentes categorias (ou grupos) e, complementarmente, na tendência a aumentar a semelhança entre os indivíduos pertencentes à mesma categoria ou grupo.

Por seu lado, o conceito de identidade social pode ser definido como constituindo o conhecimento ou a consciência, por parte do indivíduo, de que pertence a certos grupos sociais, juntamente com o reconhecimento da significação emocional e valorativa de que essa pertença se reveste para o sujeito.

Uma vez que a identidade social se define na consciência da pertença a um grupo, resulta necessário que esse grupo se diferencie positivamente, ou mantenha uma distinção positiva, relativamente aos outros grupos, para que possa contribuir para uma identidade positiva dos seus membros.

Assim, o carácter positivo ou negativo de um grupo estabelece-se no contexto social e em comparação com outros grupos.

Pode portanto dizer-se em síntese, que 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, uma identidade reconhecível e favorável, necessidade esta que é frequentemente satisfeita através da comparação ou **competição social**, isto é, os indivíduos lutam para obter e manter uma identidade social positiva.

A este propósito, valerá a pena sublinhar ainda que, no contexto desta teoria, se estabelece uma distinção entre competição instrumental ou conflito de interesses entre grupos e **competição social**. No primeiro caso, os grupos competem entre si de maneira explícita (ou institucionalizada) com o objectivo de obter um determinado benefício com prejuízo dos outros grupos. No segundo caso, a competição social, cada grupo procura, para conseguir uma identidade social positiva, manter uma diferença reconhecível relativamente aos outros grupos, a partir de uma dimensão positivamente valorizada por consenso social.

A construção de uma identidade social positiva é portanto baseada em comparações favoráveis que podem ser feitas entre os *in-group* e alguns *out-group* relevantes: o *in-group* deve ser percebido diferenciado ou positivamente discriminado dos *out-group* relevantes.

Quando, por alguma razão, um grupo se revela incapaz de proporcionar uma identidade social positiva, ocorre uma situação de *identidade social inadequada*, fenómeno que obriga à mobilização de estratégias capazes de repor a função do grupo.

Tajfel e Turner identificaram três reacções típicas à ameaça de insatisfação ou à real desvalorização da identidade social:

- mobilidade individual;
- competição, ou valorização competitiva;
- 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 consequente valorização social, o grupo tenderá a procurar formas de superação dos grupos exteriores na dimensão, ou nas dimensões, em que anteriormente conseguiam manter comparações favoráveis.

Finalmente, a criatividade social supõe uma estratégia de reconstrução, ou de redefinição, dos termos em que se efectuava a comparação anteriormente favorável. Esta redefinição poderá conseguir-se à custa da adopção de uma nova dimensão que sirva de referência comparativa favorável, à custa da escolha de outros grupos para estabelecer o processo de comparação ou, enfim, alterando a natureza dos valores associados a determinadas características do

grupo. Esta última situação resulta frequentemente na inversão de valor de um determinado atributo ou característica anteriormente valorizado negativamente pelo grupo.

Sintetizando, quando a identidade social é insatisfatória (ou inadequada), os sujeitos lutarão portanto, para deixar o seu grupo actual e juntar-se a um grupo mais positivo ou ainda, tornar o seu grupo actual mais positivamente distinto através da competição ou da criatividade social.

Uma terceira valência da teoria da identidade social diz directamente respeito à auto-estima ou à busca e manutenção de uma auto-estima satisfatória, apoiada na diferenciação inter-grupos.

De acordo com uma perspectiva multifacetada a que se fez referência anteriormente neste trabalho, a identidade social constitui a parte do auto-conceito de um sujeito que deriva do seu sentimento de pertença a um grupo social, juntamente com o valor e o significado emocional ligada a essa afiliação.

Assim, a teoria da identidade social assume que a discriminação inter-grupos é significativamente motivada pelo desejo de os sujeitos alcançarem e manterem avaliações positivas da auto-estima. Esta necessidade de auto-estima positiva manifesta-se em estratégias específicas de comportamento de grupo com o objectivo de assegurar

avaliativamente uma positiva discriminação inter-grupos e assim uma positiva identidade social.

Em última análise, esta motivação para avaliações pessoais favoráveis, funciona como um mecanismo causal intervindo em situações de interacção social objectiva e é, portanto central na importante aplicação da teoria da identidade social à dinâmica das relações inter-grupos.

Num estudo em que se procura demonstrar a importância do papel motivacional da discriminação inter-grupos realizado por Hogg e Sunderland (1991), foi demonstrado que os sujeitos com uma mais baixa auto-estima tendem a discriminar mais significativamente situações de comparação inter-grupos do que os sujeitos colocados noutras condições.

De acordo com Karasawa (1991), e de maneira consistente com os resultados encontrados naquele estudo de Hogg e Sunderland, a auto-estima positiva pode derivar de aspectos positivos identificados e reconhecidos no grupo a que uma pessoa pertence.

De maneira complementar, vários estudos citados por Patterson, Kupersmidt e Griesler (1990) demonstram que as crianças impopulares entre os seus pares têm geralmente uma mais baixa auto-estima. Num estudo realizado por estes autores com 515 crianças do

4º ano de escolaridade onde estudaram as relações entre as respostas das crianças sobre a sua própria competência, medidas objectivas da sua competência e as suas opiniões sobre relações importantes com os outros (pais, professores, pares), demonstraram esta relação entre a auto-estima e o estatuto sociométrico das crianças estudadas.

Como resultante da categorização social e da importância do grupo de pertença e das suas características positivas, na manutenção de uma auto-estima igualmente positiva através da identidade social, observa-se um mecanismo próprio da dinâmica intra-grupos que se traduz no reforço da coesão ou da similitude e da identidade social.

Este fenómeno é ilustrado por Berndt, Laychak e Park (1990) que demonstraram como uma situação de discussão de dilemas conduz ao aumento de similitude das decisões entre amigos, suportando a ideia que os efeitos da influência de pares pode ser negativa ou positiva (por referência a um quadro de valores cultural e socialmente estabelecido), dependendo das atitudes e valores dos pares. Se estes pares têm uma baixa motivação para o sucesso académico, por exemplo, a motivação dos sujeitos tenderá a diminuir com o tempo por influência do grupo de pares.

No mesmo sentido, Hinkle, Taylor, Fox-Cardamone e Crook (1989), num estudo em que os sujeitos participaram em pequenos grupos na resolução de uma tarefa de tomada de decisão, estabelecem a

natureza e a importância da influência dos membros do *in-group* para o reforço da similitude e da identidade social.

Neste quadro de referência teórica identifica-se um fenómeno em tudo análogo ao enviesamento atribucional referido anteriormente nesta revisão de literatura, a propósito da atribuição causal.

Tal como foi dito, o reforço da auto-estima é conseguido através da identidade social e similitude com um grupo de pertença cujas características são positivamente valorizadas. Por outro lado, estas avaliações positivas do grupo de pertença são tipicamente conseguidas comparando favoravelmente o grupo de pertença com outro grupo ou grupos. As consequências deste processo de comparação inter-grupos apoiam-se, à semelhança do que se passa com a atribuição causal para resultados de sucesso e insucesso, num fenómeno de favoritismo do grupo de pertença ou *group-serving biases* (cf. Schaller, 1992).

Tal como é referido por Perdue, Dovidio, Gurtman e Tyler (1990), a teoria da identidade social sugere que uma necessidade básica para a auto-estima positiva induzirá as pessoas a favorecer os seus pares (grupo de pertença) na maioria das comparações com as pessoas de outros grupos (*out-group*); que a atracção por ou filiação relativamente a um indivíduo varia como função da sua condição de membro do *in-group*; e que as categorias específicas do grupo de pertença tendem

a ser avaliadas positivamente.

Como consequência, os membros do *in-group* são geralmente mais gratificadas, têm mais hipóteses de ser ajudadas e crêem possuir mais atributos positivos.

De modo consistente com esta linha teórica, vários estudos propuseram que o etnocentrismo e o preconceito têm a sua origem no processo de identidade social, quando as pessoas subjectivamente classificam os outros como membros do seu próprio grupo ou como membros de outros grupos.

Os sujeitos parecem perceber ou ver os outros (*out-group*) como sendo menos elaborados e menos versáteis do que às pessoas que integram o seu próprio grupo.

Num estudo em que procuraram demonstrar o enviesamento produzido pelos sujeitos na avaliação inter-grupos postulado pela teoria da identidade social, Platow, McClintock e Liebrand (1990) concluíram experimentalmente pela existência de uma predominância do *ingroup bias* nas avaliações intergrupos: Os sujeitos, em geral, avaliaram os membros do seu próprio grupo de modo mais favorável do que os sujeitos de outros grupos.

Ainda de acordo com a mesma linha teórica, Wilder (1990) realizou,

a partir do paradigma do grupo mínimo,⁽¹⁾ quatro experiências destinadas a examinar a hipótese de que o *in-group* exerce maior influência do que o *out-group* sobre as apreciações realizadas pelos sujeitos. A hipóteses foi apoiada usando tanto grupos experimentalmente arranjados de estudantes universitários como usando uma categoria social natural (afiliação universitária). Quando os sujeitos foram expostos a comunicadores *in-group* atribuíram-lhes uma maior independência e cometeram menos erros ao recordar as suas mensagens. Adicionalmente, a persuasão de membros de *out-group* só foi aumentada quando informação individualizante foi fornecida sobre eles. Os sujeitos pertencentes a grupos exteriores, quando artificialmente desvinculados desses grupos obtiveram tanta influência como os comunicadores do grupo de pertença.

Nesta matéria, Perdue, Dovidio, Gurtman e Tyler (1990) estudaram e demonstraram a hipótese de que o uso de palavras referentes ao estatuto de pertença ao grupo e de não-pertença, como "nós" e "eles" podem perpetuar o enviesamento inter-grupos (*group-serving biases*).

No contexto deste quadro teórico, é possível como referem

⁽¹⁾ De acordo com este paradigma, a mera presença de dois grupos, sem necessidade de uma competição explícita ou institucionalizada, é capaz de gerar uma conduta discriminativa. Assim, é possível comprovar, a partir de um critério arbitrariamente imposto experimentalmente, os efeitos da categorização: discriminação de grupos externos e similitude *in-group*.

Robinson, Tayler e Piolat (1990) derivar predicções sobre a possível reacção social de alguns alunos que vêm ameaçada a sua auto-estima por influência da obtenção de baixos resultados escolares.

2.3.1. IDENTIDADE SOCIAL E RESULTADOS ESCOLARES

Robinson (1978) e Robinson e Tayler (1986) desenvolveram um modelo compreensivo para o desinteresse escolar, num sistema de ensino de referência normativa, para o ensino secundário, integrando os contributos da análise de Tajfel e Turner (1979) (*in* Robinson e Tayler, 1986) dos fenómenos intra e inter-grupos no quadro da teoria da identidade social e na necessidade de manutenção de valores aceitáveis de auto-estima, após sucessivos insucessos.

De acordo com este modelo, 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, finalmente, orientará uma atitude particular face ao trabalho escolar, geradora de novos insucessos.

Deste modo, torna-se insustentável a manutenção da auto-estima baseada nos valores escolares (valorização do sucesso escolar, apreciação das qualidades exibidas pelos bons alunos, prática competitiva do elogio e da crítica exercida pelo professor como estratégias de valorização do esforço escolar, etc.) em níveis comportáveis para estes alunos.

Como consequência desta situação circular de "**insucesso - expectativas permanentes de insucesso - desinteresse**", desenham-se dois cenários possíveis, relativamente à auto-estima:

- a) O aluno aceita o seu estatuto, de certo modo marginal à cultura escolar, com diminuição dos valores da auto-estima. Progressivamente tenderá a constituir-se um padrão típico de "incapacidade aprendida" (***learned helplessness***) caracterizada, do ponto de vista atribucional, pela inferência de causas internas, estáveis e globais para o insucesso (Abramson, Seligman e Teasdale, 1978; Alloy e Peterson, 1984; Brunstein e Olbrich, 1985), depressão (Blumberg e Izard, 1985) e aceitação do insucesso (Covington e Omelich, 1984-a, 1985), com consequente deterioração da atitude face ao trabalho escolar e diminuição progressiva do seu nível de auto-estima;

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

É este segundo cenário que Robinson (1978) e Robinson e Tayler (1986) analisam, à luz dos estudos realizados sobre os fenómenos de representação social inter-grupos e, de acordo com a ideia central de procura activa de informação auto-confirmatória da auto-estima.

Neste quadro é postulado que os alunos com repetido insucesso desenvolvem esforços no sentido de remover a ameaça à auto-estima, constituída pela informação escolar, tornando-se "*socialmente criativos*", isto é, procedendo a uma inversão de valores da cultura escolar apoiados no grupo de pares. Deste modo procura-se que a incompetência académica não só não deteriore a auto-estima como, se possível, se torne numa fonte de incremento dessa auto-estima, através da formação de grupos de pares que produzam uma cultura própria, alternativa à cultura escolar, e capaz de possibilitar comparações favoráveis com os "*out-group*" formados pelos bons alunos.

Este modelo compreensivo foi demonstrado por Robinson, Tayler e Piolat (1990) usando a teoria da identidade social como matriz a partir da qual se prediz que alunos com baixo rendimento académico

no ensino secundário se definem a si próprios como indiferentes ou contra os valores da sua escola. Estudaram portanto, a hipótese de que os alunos com insucesso académico tenderão a construir e a manter uma nova realidade se houver vários na mesma situação, podendo assim formar-se grupos cujo pertença confere uma identidade pessoal e social que permita estabelecer comparações favoráveis com indivíduos ou grupos exteriores relevantes.

O desenvolvimento deste estudo (Robinson, Tayler e Piolat, 1990) foi realizado a partir do postulado teórico segundo o qual os alunos com insucesso procurarão diminuir ou remover ameaças à sua identidade positiva. De acordo com esta posição teórica, os alunos procurarão inverter a dimensão crítica dos valores, de tal modo que a incompetência académica se torne uma fonte de positiva identidade e/ou procurarão dimensões de valor alternativos que suportem comparações mais favoráveis do que desfavoráveis com outros grupos.

Esta busca activa de identidade social positiva é feita através da formação de grupos sociais que ajudarão a suportar uma identidade social e pessoal positivas.

Da confirmação desta hipótese decorre que os alunos com insucesso começam a negar os valores positivos do sucesso educativo e a sublinhar os seus aspectos negativos, ao mesmo tempo que valorizam

o insucesso e as características e as condutas associadas ao insucesso.

Deste modo, estes processos resultam numa identidade positiva restaurada, mas uma identidade social baseada em valores e comportamentos antagonistas ou independentes da cultura escolar oficial.

No contexto do presente estudo, de acordo com o modelo de Robinson e Tayler, espera-se que os maus alunos exibam uma dinâmica afiliativa de pares positiva (os maus alunos juntam-se entre si formando grupos de desempenho académico contrastado), exibam uma atitude negativa face ao trabalho escolar e mantenham níveis de auto-estima satisfatórios.

3. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

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.

O presente estudo procura investigar a natureza das relações estabelecidas entre os resultados escolares e a auto-estima numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade, situando-se no quadro da aparente contradição entre os resultados obtidos experimentalmente a partir de duas concepções fundamentais acerca desta relação.

Estas duas concepções caracterizam-se, de uma maneira sintética por duas afirmações aparentemente contraditórias:

- A auto-estima académica e global relaciona-se de maneira

directa e positiva com os resultados escolares;

- Os alunos com baixos resultados escolares conseguem proteger a auto-estima académica e global, accionando estratégias de protecção da auto-estima.

No quadro da primeira afirmação, situam-se os estudos de Brookover et al. (1979) que encontrou valores de correlação entre 0.30 e 0.65 para as relações entre auto-conceito e sucesso académico, em amostras de alunos de escolas secundárias norte-americanas.

No quadro da segunda afirmação encontram-se os estudos de Weiner a partir do quadro referencial fornecido pela atribuição causal, e os estudos de Robinson e Talyer a partir do quadro de referência fornecido pela teoria da identidade social.

Assim, este estudo desenvolve-se em torno de três grandes objectivos que, de uma maneira geral, corresponderão à confirmação ou infirmação das predicções formuladas a partir dos diferentes modelos teóricos em estudo, procurando-se ainda, de acordo com um quarto objectivo para este estudo, ensaiar uma explicação para a discrepância dos resultados encontrados a partir das concepções acima referidas.

De acordo com o primeiro objectivo deste estudo, pretende-se verificar a existência de uma relação covariante directa entre o rendimento

académico e os valores da auto-estima académica e global. Pretende-se, portanto, reproduzir os resultados experimentais que identificaram a existência de valores de correlação significativos e positivos entre a auto-estima académica e global e os resultados escolares obtidos pelos alunos que integram a amostra deste estudo.

No contexto de um segundo objectivo, procura-se determinar a existência dos processos de protecção da auto-estima perante a obtenção de resultados escolares negativos, no quadro da modelo teórico da atribuição causal. Assim, num momento em que os alunos compreendem a natureza recíproca da relação existente entre as inferências causais internas e externas sobre o seu próprio insucesso e a ameaça potencial das inferências internas para a auto-estima, questiona-se a mobilização de uma estratégia auto-protectora da auto-estima centrada no processo de enviesamento hedónico, ou egoísmo atribucional, postulado pelo modelo teórico fornecido pela atribuição causal.

A concretizar-se este objectivo, os valores da auto-estima exibidos pelos alunos com baixo rendimento académico não deverão diferenciar-se significativamente dos valores da auto-estima dos alunos com alto rendimento académico, independentemente do seu estatuto social no quadro da turma onde se integram, e independentemente do facto de se encontrarem, ou não, numa posição de isolamento social na turma.

De acordo com o terceiro objectivo deste estudo, pretende-se verificar,

na linha teórica da identidade social, a mobilização de uma estratégia de protecção da auto-estima perante o insucesso escolar, centrada na dinâmica social do grupo de pares, num escalão etário em que existe uma tendência para uma mais estreita afiliação de pares enquanto as influências familiares e parentais tendem a diminuir.

No quadro deste objectivo, postula-se que os alunos com mais fraco rendimento académico tenderão a formar grupos de pares de rendimento contrastado, exibindo uma auto-estima com valores idênticos aos dos alunos com melhor rendimento académico.

De notar que, não se inscreve no quadro deste objectivo a intenção de determinar ou descrever a natureza dos contornos do quadro de valores formado pelos alunos com baixos resultados escolares.

Pretende-se apenas identificar a emergência de grupos de pares com resultados escolares contrastados e constatar que os grupos de piores resultados escolares exibem uma auto-estima académica e global com valores idênticos aos alunos com melhores resultados escolares. Todavia, embora se exclua do âmbito deste estudo uma perspectiva axiológica no quadro da dinâmica social dos alunos, procura-se determinar a existência das diferenças postuladas pelo modelo teórico, relativamente à atitude face ao trabalho escolar.

Finalmente, caso se apurem os resultados contraditórios previstos pelas duas concepções, acima referidas, sobre a natureza da relação existente

entre os resultados escolares e a auto-estima, procurar-se-á encontrar, no âmbito do quarto objectivo deste estudo, uma resposta experimental que dê conta da natureza dessa discrepância de resultados.

De harmonia com estes objectivos, o tratamento dos dados será conduzido de acordo com as seguintes hipóteses orientadoras:

HIPÓTESE - I

Existe uma relação covariante directa entre o rendimento académico e os valores da auto-estima escolar e global.

De acordo com esta hipótese espera-se, em conformidade com os trabalhos de Coopersmith (*in* Lee e Williams, 1977), Brookover et al. (1979), Rogers (1982), Song e Hattie (1984) e Bachman e O'Malley (1986), que os alunos de mais elevado rendimento académico possuam uma auto-estima escolar e global superiores aos alunos de pior rendimento académico, devida à existência de uma correlação directa e positiva entre estas duas variáveis.

HIPÓTESE - 2

Os alunos de pior rendimento académico tenderão a manter a sua auto-estima escolar e global em níveis idênticos aos dos alunos com rendimento académico mais elevado, através da mobilização de estratégias centradas no fenómeno de "egoísmo atribucional" .

De harmonia com o modelo proposto por Weiner (1980, 1983), confirmado nomeadamente pelos resultados de Whitley e Frieze (1985) e McFarland e Ross (1982), os alunos de pior rendimento académico atribuirão o seu insucesso a causas externas, mostrando valores idênticos aos bons alunos para a auto-estima escolar e global.

Este processo de egoísmo atribucional, traduzido pela auto-atribuição de insucesso a causas externas e de auto-atribuição de sucesso a causas internas é motivado pela natureza das consequências afectivas que as causas classificadas na dimensão Locus de Causalidade (internas ou externas) possuem sobre a auto-estima: a auto-atribuição de insucesso a causas internas provocaria, de acordo com o modelo o abaixamento da auto-estima.

HIPÓTESE - 3

Os alunos com pior desempenho acadêmico tenderão a desenvolver uma dinâmica afiliativa de pares que lhes permita manter a auto-estima com valores idênticos aos dos alunos com melhor rendimento acadêmico, verificando-se neste caso que:

- *existem grupos de resultados escolares contrastados, no tecido social da turma: pelo menos um grupo de baixos resultados escolares e pelo menos um grupo com altos resultados escolares;*
- *o grupo com piores resultados escolares deverá exibir uma auto-estima idêntica à auto-estima dos alunos do grupo com melhores resultados escolares, ao nível das dimensões "competência escolar" e "auto-estima global";*
- *o grupo de piores resultados escolares deverá exibir uma auto-estima mais baixa na dimensão "atitude comportamental" e valores mais baixo ao nível da "atitude face ao trabalho escolar"*
- *as expectativas de resultados escolares futuros serão mais*

baixas no grupo que obtem piores resultados escolares

De acordo com esta hipótese, centrada no quadro do modelo proposto por Robinson (1978) e Robinson e Tayler (1986) na linha teórica da identidade social, os alunos de pior rendimento académico tenderão a manter os valores da auto-estima apoiados no grupo de pares. Esta manutenção da auto-estima será, de acordo com a teoria da identidade social, dependente da obtenção de uma identidade social positiva, conseguida através da comparação (competição social) com o grupo de alunos de melhores resultados escolares.

Será de esperar, de harmonia com o modelo teórico, que o grupo de alunos com piores resultados escolares adopte uma estratégia defensiva perante a ameaça de identidade social inadequada provocada pelos baixos resultados escolares, tornando-se socialmente criativos. Esta estratégia reflectir-se-á, de acordo com Robinson (1978) e Robinson e Tayler (1986), ao nível da dimensão "atitude comportamental" da escala de avaliação da auto-estima utilizada, pelo facto de esta dimensão se apoiar fundamentalmente no comportamento socialmente valorizado pela cultura escolar.

4. METODOLOGIA

Pelas suas características, este estudo situa-se melhor no quadro dos estudos **naturais e disposicionais**.

Uma vez que os dados são recolhidos com base nas experiências de sucesso e insucesso escolar realmente vividas pelos sujeitos e tem em conta a formação natural de ligações preferenciais entre pares, pode considerar-se que este estudo se inscreve, relativamente à metodologia adoptada, no quadro dos estudos naturais.

Simultaneamente, aproximam-no do conjunto de estudos **disposicionais**, relativamente às questões relacionadas com a inferência causal, já que o estímulo fornecido não oferece indicações de realização que conduzam ao resultado para o qual se pede a formulação de causas. Pelo contrário, a ambiguidade introduzida na estrutura do instrumento utilizado na recolha de informação relativa a esta variável, remete os

sujeitos para a sua experiência pessoal vivida e que se constitui através de um percurso de sucessos e insucessos pontuais, objectivados num resultado quantitativo no final de cada período lectivo.

4.1. AMOSTRA

Da revisão de literatura realizada parece poder concluir-se que, em geral, é aceite que, a partir dos 9-10 anos, se encontram reunidas as condições básicas necessárias para que os processos de inferência causal possam ocorrer de acordo com o modelo proposto por Weiner, particularmente no que diz respeito à diferenciação entre "capacidade" e "esforço" e à ameaça que a atribuição interna do insucesso constitui para a auto-estima.

Por outro lado, esta idade dos 10-12 anos parece ainda indicada, de acordo com a literatura revista, para iniciar um estudo que, como este, explora a dinâmica de afiliação de pares no quadro referenciado por Robinson e Tayler acima descrito, se considerarmos que é justamente nesta idade que as relações sociais de pares, no que diz respeito à formação de grupos, começam a ganhar uma importância relevante.

Finalmente, a revisão da literatura realizada neste estudo a propósito do auto-conceito aponta para uma consciência mais estruturada do "Self" a partir desta idade.

Assim, os sujeitos da amostra integram duas turmas aleatoriamente seleccionadas de uma escola preparatória de ensino oficial regular, situada na periferia de Lisboa, num total de 54 alunos (18 rapazes e 36 raparigas) que frequentam o ensino preparatório no 6º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 11 anos e 2 meses e os 14 anos e 7 meses à data da primeira recolha de dados, com uma média global de idades de 11 anos e 7 meses.

A decisão de seleccionar uma amostra constituída por duas turmas de alunos merece alguma explicação.

Como se sabe, neste grau de ensino, as ligações grupais dos alunos estabelecem-se preferencialmente no interior das turmas. Este facto aconselha um procedimento experimental, a propósito da dinâmica de afiliação de pares, circunscrito, de um modo geral, ao interior das turmas, mais do que ao espaço inter-turmas. Assim sendo, poder-se-ia ter seleccionado apenas uma turma, no que diz respeito à afiliação de pares.

Por outro lado, cada turma é constituída apenas por cerca de 25 a 30 alunos, facto que limitaria severamente a dimensão da amostra, caso se seleccionasse apenas uma turma, designadamente no que respeita à

representatividade dos resultados encontrados no contexto das restantes variáveis em estudo, cuja natureza não obsta à realização de uma análise a partir dos resultados independentemente dos limites da turma.

4.2. INSTRUMENTOS

4.2.1. Auto-Estima

No seguimento do estudo realizado por Robinson, Tayler e Correia (1990), com sujeitos portugueses, foi utilizada uma tradução portuguesa da escala "*Self-Perception Profile for Children*", para determinar os valores da auto-estima nas diferentes dimensões consideradas por Harter na revisão de 1985 (Harter, 1985).

Tanto quanto foi possível determinar por aqueles autores, "*neither language nor cultural differences were problematic*" (Robinson, Tayler e Correia, 1990, p. 328), tendo o padrão de resultados encontrado permitido excluir objecções ao material utilizado.

Uma cópia da tradução da escala utilizada é incluída nos anexos, tendo-se procedido a ajustamentos na linguagem utilizada de modo a garantir um melhor ajustamento ao vocabulário utilizado pelos alunos que integram a amostra deste estudo.

4.2.2. Atribuição Causal

Infelizmente, não existe no nosso país um instrumento com propriedades semelhantes à ***Causal Dimension Scale***, lacuna que constitui uma importante dificuldade metodológica, com naturais consequências sobre a discussão dos resultados apurados, na sequência dos trabalhos de investigação produzidos neste domínio.

Esta dificuldade é torneada neste estudo pela construção de uma escala (em anexo) a partir da *Causal Dimension Scale*, tendo em conta as causas tipicamente consideradas mais utilizadas pelos teóricos da atribuição causal (capacidade, dificuldade da tarefa, esforço e sorte).

Embora não se trate de uma escala rigorosamente testada no sentido de determinar as suas propriedades psicométricas, entendeu-se que deste

modo se minoravam os riscos associados a uma recolha de dados nos moldes tradicionalmente seguidos, relativamente à classificação das causas inferidas em dimensões causais (cf. Formosinho e Pinto, 1987).

Faz-se notar que se pretendeu fundamentalmente valorizar cada uma das causas de acordo com a sua importância (na perspectiva do sujeito) para o resultado considerado, técnica que parece oferecer vantagens sobre o questionário de resposta aberta ou de referência percentual (Elig e Frieze, 1979), sendo então classificadas nas dimensões causais "Locus, de Causalidade", "Controlabilidade" e "Estabilidade" a partir da interpretação que os sujeitos fazem das causas que preferem, isto é, de avaliação directa.

4.2.3. Afiliação de Pares

Para determinar a popularidade e a afiliação de pares, foi construído um teste sociométrico (em anexo) em conformidade com os procedimentos indicados por Bastin (1980), com três critérios de preferência:

- 1º Actividade de natureza social exterior à escola;

- 2º Actividade de natureza social e lúdica no espaço escolar não-lectivo;
- 3º Actividades extra-lectivas relacionadas com tarefas escolares.

Embora a literatura faça referência a outros instrumentos utilizados no quadro da teoria da identidade social, designadamente com metodologias associadas ao *paradigma do grupo mínimo* (Huici, 1985), optou-se por utilizar um teste sociométrico com as características acima referidas, quer porque aqueles instrumentos não se encontram disponíveis no quadro das investigações realizadas em Portugal, quer porque os testes sociométricos se encontram profusamente divulgados entre nós, quer ainda porque cumprem a função que, no quadro deste estudo, é atribuída a esta variável. Lembra-se que se procura identificar apenas a existência de grupos de pares definidos e com significado relativamente ao conjunto de resultados escolares obtidos, estando para lá dos objectivos deste estudo a identificação das características específicas que constituem os diferentes aspectos da sua "cultura".

4.2.4. Atitude Face ao Trabalho Escolar

A atitude face ao trabalho escolar dos alunos com insucesso desempenha um papel importante e diferenciado no quadro dos modelos aqui analisados.

De acordo com o modelo proposto por Weiner, esta variável fica dependente da natureza da atribuição causal produzida pelos alunos para o seu resultado escolar.

Para Robinson e Tayler, a atitude face ao trabalho escolar é consequência directa da natureza do resultado, entre os alunos de baixo rendimento académico, sofrendo, por influência directa da estratégia de manutenção da auto-estima centrada no grupo de pares, um empobrecimento significativo relativamente à atitude demonstrada pelos alunos com melhores resultados face ao trabalho escolar. Recorda-se que a estratégia de manutenção de uma identidade social positiva e, consequentemente, de uma auto-estima positiva, se concretiza pela criatividade social, de acordo com o modelo proposto por Robinson e Tayler, operando-se uma inversão do valor da atitude face ao trabalho escolar.

A avaliação da atitude face ao trabalho escolar foi operada através de uma escala (incluída em anexo) adaptada com a colaboração do Dr.

David Satterly, a partir de uma escala inédita de Robinson "*School and School Work - 2*".

Esta escala é composta por 20 afirmações sobre as quais os alunos deverão pronunciar-se pela afirmativa ou pela negativa, caso a afirmação se aplique à sua situação, ou não. Em caso de indecisão, deverá responder "não sei".

As 20 afirmações são distribuídas na escala de modo aleatório. A sua formulação é feita pela positiva em relação àquilo que se espera que seja a atitude do aluno, do ponto de vista da cultura académica (*Normalmente faço os meus trabalhos de casa a tempo*), ou pela negativa (*Se eu puder gozar os professores, aproveito e gozo mesmo*).

As respostas fornecidas pelo aluno na coluna de "Não sei" não são cotadas, considerando-se apenas as respostas positivas às afirmações feitas pela positiva e as respostas negativas às afirmações feitas pela negativa.

Considera-se a atitude tanto mais favorável quanto maior for o número de respostas cotadas.

4.2.5. Resultados Escolares

A representação que a cultura escolar actual e os próprios alunos fazem do plano curricular do 6º ano de escolaridade é diferenciado entre as disciplinas que o compõem. Com efeito, disciplinas como Trabalhos Manuais, Educação Física, Visual e Musical, não gozam do mesmo estatuto de importância académica das disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências da Natureza e História.

Apesar dos esforços que têm vindo a ser feitos para alterar esta representação dicotomizada, as representações de competência académica ficam mais dependentes dos resultados nestas disciplinas. Assim, com o objectivo de prevenir eventuais distorções ao nível do tratamento dos dados no contexto deste trabalho considera-se, na operacionalização desta variável, apenas as disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências da Natureza e História.

Assim, os valores assumidos por esta variável foram recolhidos directamente das pautas de níveis de final de período e que, como se sabe, constituem a objectivação de um conjunto sucessivo de resultados (sucesso e insucesso) de testes, trabalhos realizados na sala de aula e em casa, atitude geral na sala de aula, etc.

4.2.6. Expectativas

Tal como a atitude face ao trabalho escolar, as expectativas de futuros resultados desempenham um papel central nos dois modelos em análise, revelando uma importante dependência relativamente às estratégias de manutenção da auto-estima adoptadas face ao insucesso escolar.

As expectativas relativamente a futuros resultados foram recolhidas através de ficha de registo própria (incluída em anexo) estruturada para o efeito. Tal como para os resultados escolares, são consideradas apenas as disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências da Natureza e História, correspondendo os valores que esta variável assume, ao somatório das expectativas formuladas para cada uma destas disciplinas.

4.3. PROCEDIMENTO

Todos os instrumentos utilizados foram previamente testados com uma turma piloto do 6º ano de escolaridade, da mesma escola que forneceu a amostra deste estudo. Este teste permitiu introduzir pequenos ajustamentos na linguagem utilizada e fornecer indicações preciosas sobre as dificuldades associadas à aplicação dos materiais e aos procedimentos a tomar. De notar ainda que, tanto a escala utilizada relativamente ao trabalho escolar como a escala "*Self-Perception Profile for Children*" haviam já sido por mim utilizadas num estudo anterior (Senos, 1990).

Todos os dados foram recolhidos no início do segundo período lectivo, isto é, logo após a publicação da primeira pauta com os resultados escolares relativos ao primeiro período de aulas.

Com excepção dos valores dos resultados escolares que, como se referiu, foram recolhidos directamente das respectivas pautas de final de período, os instrumentos de recolha de dados foram ministrados ao

longo de duas semanas, utilizando-se grupos com um máximo de 7 alunos.

Num estudo com crianças do primeiro ciclo do ensino básico, em que foi utilizada a "*Self-Perception Profile for Children*", Correia (1989) utilizou agrupamentos de 5 crianças. Entendeu-se assim que, com crianças mais velhas, como as que integram a amostra deste estudo, não seria necessário organizar agrupamentos de dimensão menor do que os utilizados, sob pena de prolongar excessivamente a recolha de dados, uma vez que se recorreu a momentos não lectivos para efectuar a recolha de dados.

Ambas as turmas atendiam às respectivas aulas de acordo com uma mancha de horário concentrada nas manhãs, tendo ainda duas tardes com 2 horas de aula cada tarde. Assim, foram utilizados os tempos livres imediatamente antes do período de aulas da tarde, num total de 4 momentos de recolha de dados para cada turma ao longo de duas semanas.

Os instrumentos de recolha de dados foram distribuídos, para aplicação no mesmo momento de recolha de dados, do seguinte modo:

- I - "*Self-Perception Profile for Children*" ("Como é que eu sou";
Teste Sociométrico;

MOMENTOS DE RECOLHA DE DADOS		
MOMENTO	AGRUPAMENTO DE ALUNOS	CONJUNTO DE INSTRUMENTOS
1	A-1 A-2	I
2	B-1 B-2	I
3	A-3 A-4	I
4	B-3 B-4	I
5	A-1 A-2	II
6	B-1 B-2	II
7	A-3 A-4	II
8	B-3 B-4	II

QUADRO - II

- II - Atribuição Causal ("Porque é que se tiram más notas"; Trabalho Escolar"; Expectativas.

A primeira turma (A) que constituiu a amostra, com 28 alunos forneceu 4 agrupamentos de 7 alunos, enquanto a segunda turma (B), com 26 alunos, forneceu 2 agrupamentos de 7 alunos e 2 agrupamentos de 6 alunos.

De acordo com estes agrupamentos de alunos, procedeu-se à recolha de dados ao longo dos 8 momentos com se descreve no Quadro - II.

No caso da "*Self-Perception Profile for Children*" a escala foi utilizada de acordo com o procedimento indicado por S. Harter (1985)

4.4. TRATAMENTO DOS DADOS

A amostra constituída por duas turmas foi considerada globalmente sempre que não houve necessidade de mobilizar a variável respeitante à formação de grupos de pares. Assim, o tratamento dos dados relativamente à atribuição causal, bem como à associação existente entre resultados escolares e auto-estima tomou em consideração a totalidade da amostra.

Relativamente à hipótese enquadrada pelo modelo de Robinson e Tayler, foram consideradas as duas turmas separadamente, a partir dos grupos de alunos identificados pelo teste sociométrico utilizado.

Os resultados fornecidos no capítulo referente à análise e discussão dos resultados foram encontrados do modo como a seguir se indica.

4.4.1. Auto-Estima

No tratamento dos dados, considera-se o valor calculado de acordo com o procedimento indicado por Harter (1985), para a escala "*The Self-Perception Profile for Children*", sendo apresentados os valores médios para cada dimensão da escala.

Para cada uma das dimensões, os valores da auto-estima oscilam entre 1, como mínimo, e 4, como máximo.

Cada dimensão é constituída por 6 itens, num total de 36 itens para a escala completa.

A chave de cotação da escala é fornecida pela autora (Harter, 1985), resultando em seis médias correspondentes a cada sub-escala que, no seu conjunto, definem o perfil de cada criança.

4.4.2. Atribuição Causal

De acordo com as respostas fornecidas pelos sujeitos ao instrumento de recolha de dados utilizado, foi considerada apenas a causa considerada mais importante de entre as três causas pedidas na primeira parte do instrumento, à semelhança do procedimento adoptado por Frieze e Snyder (1980).

TEM A VER COM A MANEIRA DE SER DA PESSOA QUE TIROU A MÁ NOTA	Li	NÃO TEM NADA A VER COM A MANEIRA DE SER DA PESSOA QUE TIROU A MÁ NOTA	Le
É UMA RAZÃO QUE, SE NÓS QUISER-MOS PODEMOS MUDAR PARA PODER-MOS TER BOAS NOTAS	Cc	É UMA RAZÃO QUE, MESMO QUE QUISESSE-MOS, NÃO PODEMOS MUDAR	Ci
É UMA RAZÃO PERMANENTE, QUER DIZER, SEMPRE FOI ASSIM E VAI SER SEMPRE ASSIM	Ee	É UMA RAZÃO TEMPORÁRIA, QUER DIZER, ACONTECE SÓ ÀS VEZES	Ei

QUADRO - III

Esta causa foi então classificada como sendo interna (Li) ou externa (Le), estável (Ee) ou instável (Ei) e controlável (Cc) ou incontrolável (Ci), nas dimensões "Locus de Causalidade", "Estabilidade" e "Controlabilidade" respectivamente, tal como é indicado no Quadro - III.

4.4.3. Afiliação de Pares

Para efeitos do tratamento de dados, considera-se apenas o segundo critério de preferência, por constituir um indicador mais de acordo com o modelo teórico proposto por Robinson e Tayler, já que considera a dinâmica de afiliação no interior do espaço escolar e supõe simultaneamente ocupações de natureza escolar e não-escolar.

A identificação dos grupos é estabelecida a partir das escolhas recíprocas, uma vez que é justamente na reciprocidade de escolhas que se fundamenta a ideia de grupo (Amado e Guittet, 1982), tendo-se considerado que um aluno pertencia a um determinado grupo quando possuía duas ou mais escolhas recíprocas nesse grupo.

Por outro lado, foram considerados isolados todos os alunos que não conseguiram pelo menos duas escolhas recíprocas.

4.4.4. Atitude Face ao Trabalho Escolar

A atitude face ao trabalho escolar de cada aluno é determinada a partir do somatório das respostas consideradas positivas, isto é, favoráveis, do ponto de vista da cultura escolar.

A máxima cotação possível é de 20 pontos, oscilando entre zero e vinte.

Assim, considera-se que um aluno tem uma atitude tanto mais favorável quanto maior o número de respostas dadas de maneira coincidente com a chave de correcção fornecida em anexo (Trabalho Escolar).

Esta chave de correcção corresponde às respostas fornecidas por cada criança de maneira consistente com a atitude esperada e valorizada pela cultura escolar, caracterizando de forma geral um aluno "responsável", "atento nas aulas", "respeitador dos professores", "estudioso" e "esforçado".

4.4.5. Resultados Escolares

Os valores apresentados correspondem ao somatório dos níveis obtidos pelos alunos nas disciplinas consideradas, registados nas pautas de resultados do final do primeiro período de aulas. Assim, um aluno que registre, por exemplo, os níveis 2 a Português, 2 a Língua Estrangeira, 3 a Matemática, 3 a Ciências e 4 a História tem um "score" de 14 na variável Resultado Escolar. Deste modo, esta variável poderá assumir valores entre um mínimo de 5 pontos para os alunos com nível 1 em todas as disciplinas e um máximo de 25 pontos para os alunos com nível 5 em todas as disciplinas.

Recorda-se que para efeitos de reprovação ou transição de ano os níveis 1 e 2 são considerados negativos, enquanto os níveis 3, 4 e 5 são considerados positivos.

4.4.6. Expectativas

De maneira análoga ao tratamento dos resultados para a variável "Resultados Escolares", o resultado das expectativas corresponde ao somatório dos níveis esperados para o conjunto das cinco disciplinas.

Cada aluno é convidado a registar, para cada uma das suas disciplinas, o nível que espera vir a obter no final do período, isto é, na próxima publicação das pautas.

Sublinha-se que, embora se considerem apenas as disciplinas de Português, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências e História, para o apuramento do valor das expectativas, tal como foi referido anteriormente neste trabalho, é pedido o nível esperado pelos alunos para todas as disciplinas.

Tanto quanto possível, procurou-se criar uma situação natural de recolha de dados, de maneira a permitir uma projecção credível dos futuros resultados escolares.

Também aqui, tal como acontecia com os resultados escolares, os valores mínimo e máximo que esta variável pode assumir oscilam entre 5 e 25 respectivamente, correspondendo à escala de 1 a 5 utilizada por todas as disciplinas.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Uma vez que a amostra utilizada neste estudo é constituída por duas turmas, torna-se necessário estabelecer que, do ponto de vista dos resultados escolares se trata de duas turmas retiradas da mesma população, isto é, torna-se necessário determinar a ausência de diferenças significativas entre as turmas.

Para este efeito as turmas são designadas por A (n=28) e B (n=26). Procurou-se a análise da diferença de médias (*Pooled Estimate of Variance*), utilizando o programa estatístico "Microstat".

A análise da significância da diferença de médias dos resultados escolares das duas Turmas (designadas para este efeito como turmas "A" e "B" respectivamente) revelou que não existem diferenças significativas [t. (gl = 52, N = 54) = 0.30, p.>0.05] entre as duas turmas (Quadro IV).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

RESULTADOS ESCOLARES				
TURMA	Média	Sd.	t. (gl=52)	p.
A (n=28)	14.7	2.52	0.30	> 0.05
B (n=26)	14.5	2.28		
Significância da diferença de médias dos resultados escolares das turmas A e B.				

QUADRO - IV

Em face deste resultado, a análise relativa à hipótese 1 deste estudo, bem como relativamente à hipótese 2 será feita com todos os sujeitos independentemente da turma onde se encontram. A análise da terceira hipótese será feita com as duas turmas separadamente, centrada nos grupos de pares formados no interior de cada turma.

5.1. AUTO-ESTIMA E RESULTADOS ESCOLARES

De acordo com os trabalhos de Coopersmith (*in* Lee e Williams, 1977), Brookover et al. (1979), Rogers (1982), Song e Hattie (1984) e Bachman e O'Malley (1986), os alunos de mais elevado rendimento académico possuem uma auto-estima escolar e global superiores aos alunos de pior rendimento académico. Estes trabalhos permitem estabelecer a hipótese da relação directa entre auto-estima e resultados escolares que, a confirmar-se, demonstrará que os alunos de baixo rendimento académico se revelam impotentes para accionar dispositivos de protecção da auto-estima quando confrontados com o seu insucesso académico.

A análise da correlação entre os resultados escolares (Quadro V) parece confirmar esta hipótese, tendo sido encontrados valores de $r. (n=54, gl= 52) = 0.45, p.<0.05$ entre os resultados escolares e a competência escolar e de $r. (n=54, gl= 52) = 0.33, p.<0.05$ para a relação entre resultados escolares e auto-estima global.

CORRELAÇÃO ENTRE RESULTADOS ESCOLARES E AUTO-ESTIMA						
	CE	AS	CA	AF	AC	AEG
Re	0.45(*)	- 0.11	- 0.19	0.01	0.30(*)	0.33(*)
CE		0.08	0.24	0.08	0.18	0.48(*)
AS			0.20	0.23	0.05	0.38(*)
CA				0.26	0.05	0.32(*)
AF					0.15	0.41(*)
AC						0.36(*)

O asterisco (*) indica significância no limiar de $p. < 0.05$
 Re (Resultados Escolares); CE (Competência Escolar); AS (Aceitação Social); CA (Capacidade Atlética); AF (Aspecto Físico); AC (Atitude Comportamental); AEG (Auto-Estima Global)

QUADRO - V

Recorda-se que Brookover et al. (1979) encontraram valores de correlação oscilando entre 0.30 e 0.65 para a auto-estima e os resultados escolares.

Sublinha-se a relação mais forte, em valor absoluto que não em significação estatística, existente entre resultados escolares e competência escolar (r. 0.45) do que entre resultados escolares e auto-

estima global ($r. 0.33$), resultado este que se revela consistente com os resultados obtidos por Song e Hattie (1984).

Por outro lado, a correlação positiva e significativa [$r. (gl = 52, N = 54) = 0.48, p.<0.05$] encontrada entre a competência escolar (CE) e a auto-estima global (AEG), é consistente com os resultados encontrados por Bachman e O'Malley (1986).

De acordo com estes resultados, pode confirmar-se a hipótese de correlação positiva e significativa entre resultados escolares e auto-estima, sendo que essa relação é mais forte com a auto-estima académica do que com a auto-estima global.

Pode ainda dizer-se que os bons alunos além de uma auto-estima mais alta são também aqueles que têm uma mais positiva consciência própria de que se comportam de acordo com o que se espera deles, se considerarmos a relação existente entre resultados escolares e atitude comportamental [$r. (n=54, gl= 52) = 0.30, p.<0.05$], confirmando os resultados encontrados por Robinson, Tayler e Correia (1990).

5.2. AUTO-ESTIMA E ATRIBUIÇÃO CAUSAL

De harmonia com a hipótese 2 deste estudo, enquadrada pelo modelo atribucional, os alunos com baixos resultados escolares deverão desenvolver uma estratégia de protecção da auto-estima apoiada na natureza das inferências causais que produzem para o insucesso.

Recorda-se que a avaliação da atribuição causal é feita com referência ao insucesso (más notas), facto que coloca os alunos com "más notas" numa situação de auto-atribuição causal, enquanto os alunos com "boas notas" são colocados numa situação de hetero-atribuição causal.

Tal como é postulado pelo modelo atribucional, os alunos com baixos resultados escolares produzirão auto-atribuições causais externas para o insucesso, dando origem ao fenómeno de enviesamento ou egoísmo atribucional: auto-atribuições de causas externas para o insucesso e auto-atribuições de causas internas para o sucesso.

Por seu lado, os alunos com bons resultados escolares, uma vez que são

colocados numa situação de hetero-atribuição causal, deverão, de acordo com o modelo, produzir hetero-atribuições internas para o insucesso.

Deste modo, para que a hipótese 2 se confirme, os alunos com piores resultados escolares deverão produzir atribuições externas enquanto os alunos com bons resultados escolares deverão produzir atribuições causais internas.

Para a análise da hipótese 2 a amostra global (N=54) foi dicotomizada a partir da mediana. Consideraram-se portanto, dois grupos: um grupo com baixos resultados escolares (Bre) e um grupo com altos resultados escolares (Are), respectivamente abaixo (Md-) e acima (Md+) da mediana.

A análise feita através do Qui quadrado (χ^2) com o programa *Microstat* revela que não há diferenças entre os dois grupos ao nível da atribuição causal, quer para as causas mais escolhidas [$(\chi^2 (gl=6, N= 41) = 7.62, p.>0.05]$ quer para a dimensão Locus de Causalidade [$(\chi^2_c (gl=1, N= 41) = 0.50, p.>0.05]$].

Curiosamente, embora não se encontrem diferenças significativas entre os dois segmentos da amostra, os alunos com pior resultado escolar preferem (como causa mais escolhida) o facto de "não se ser capaz de aprender", enquanto os alunos com melhores resultados escolares preferem atribuir o insucesso ao facto de se "faltar muito às aulas" (Quadro VI).

CAUSAS MAIS ESCOLHIDAS		
	Bre (%)	Are (%)
Por não se gostar de estudar	17.6	8.0
Por não sair nas fichas aquilo que se estudou	11.8	8.0
Por se faltar muito às aulas	23.5	29.0
Por falta de tempo para estudar	0.0	8.0
Por não se ser capaz de aprender	29.4	20.0
Por as fichas serem muito difíceis	11.8	0.0
Por falta de estudo	5.9	24.0
Por os professores embirrarem com os alunos	0.0	0.0
χ^2 (N=41, gl=6)=7.62, p.>0.05		
Are - alunos com bom rendimento escolar (Acima da Md.)		
Bre - alunos com mau rendimento escolar (Abaixo da Md.)		

QUADRO - VI

De um ponto de vista teórico, esta preferência causal corresponde a uma classificação por dimensões que coloca os alunos com piores resultados escolares a fazer auto-atribuições internas e estáveis e os alunos com bons resultados escolares a produzir hetero-atribuições internas e instáveis.

Este resultado parece confirmar a natureza da associação encontrada na secção anterior entre os resultados escolares e a atitude comportamental. Os alunos com melhores resultados escolares e com uma mais alta auto-estima na dimensão "atitude comportamental", isto é, com uma consciência própria de se comportarem conforme a escola espera que se comportem (designadamente comparecendo às aulas), entendem que os maus resultados são devidos a um comportamento contrário ao desejado (faltar muito às aulas).

Relativamente à dimensão Locus de Causalidade (Quadro - VII) verificou-se uma concentração massiva sobre as causas consideradas internas pelos sujeitos.

Uma vez que, de acordo com o modelo teórico, se produzem efeitos sobre a auto-estima a partir das causas preferidas, como a partir da dimensão Locus de Causalidade, poderá concluir-se que os alunos com baixo rendimento escolar não desenvolveram estratégias de protecção da auto-estima com base na atribuição causal para o insucesso, designadamente através da produção de auto-atribuições externas.

LOCUS DE CAUSALIDADE		
	Bre (%)	Are (%)
CAUSAS INTERNAS	94.1	87.5
CAUSAS EXTERNAS	5.9	12.5
$\chi^2_c (n=41, gl=2) = 0.50, p.>0.05$		
Are - alunos com bom rendimento escolar (Acima da Md.) Bre - alunos com mau rendimento escolar (Abaixo da Md.)		

QUADRO - VII

Assim, os resultados desta análise rejeitam a hipótese 2. Ao contrário do que a hipótese previa (os bons alunos deveriam produzir atribuições causais internas enquanto os piores alunos deveriam manifestar uma preferência causal externa para o insucesso), ambos os grupos de alunos produzem atribuições causais internas.

De acordo com este resultado, os alunos não mobilizaram (ao contrário do postulado pela hipótese 2) estratégias tendentes à protecção da auto-estima, perante a obtenção de baixos resultados escolares, parecendo, portanto, de acordo com a hipótese 1, que os resultados e a auto-

estima se correlacionam de maneira directa e positiva, sem interferência de variáveis mediadoras conducentes à manutenção da auto-estima.

5.3. AUTO-ESTIMA E AFILIAÇÃO DE PARES

Tal como foi referido anteriormente neste estudo, a análise das relações entre auto-estima e afiliação de pares no quadro da teoria da identidade social a partir do modelo proposto por Robinson e Tayler, será conduzida separadamente em cada uma das turmas pelas razões anteriormente apontadas. As duas turmas, tal como já foi feito, continuarão a ser designadas por "A" e "B". Os grupos formados em cada turma receberão a designação de "A_n" para a turma "A" e "B_n" para a turma "B".

De acordo com a hipótese decorrente do modelo proposto por Robinson (1978) e Robinson e Tayler (1986), deverá ser possível encontrar grupos de rendimento escolar diferenciado, uma vez que os alunos de mais baixo rendimento escolar deverão agrupar-se entre si, em busca de apoio do grupo de pares para a construção de uma identidade social positiva e conseqüente suporte para a auto-estima.

Simultaneamente, os grupos de resultados escolares médios mais baixos

deverão desenvolver uma dinâmica grupal que conduzirá à formulação de expectativas mais baixas para futuros resultados escolares, do que os alunos de mais alto rendimento escolar, a desenvolver uma atitude face ao trabalho escolar mais desfavorável e a exibir níveis de auto-estima idênticos aos alunos de mais alto rendimento escolar no que diz respeito às dimensões "competência escolar" e "auto-estima global".

Espera-se ainda, como consequência desta dinâmica afiliativa, que o grupo de alunos com piores resultados escolares mostre uma auto-estima mais baixa na dimensão "atitude comportamental".

(TURMA - A)

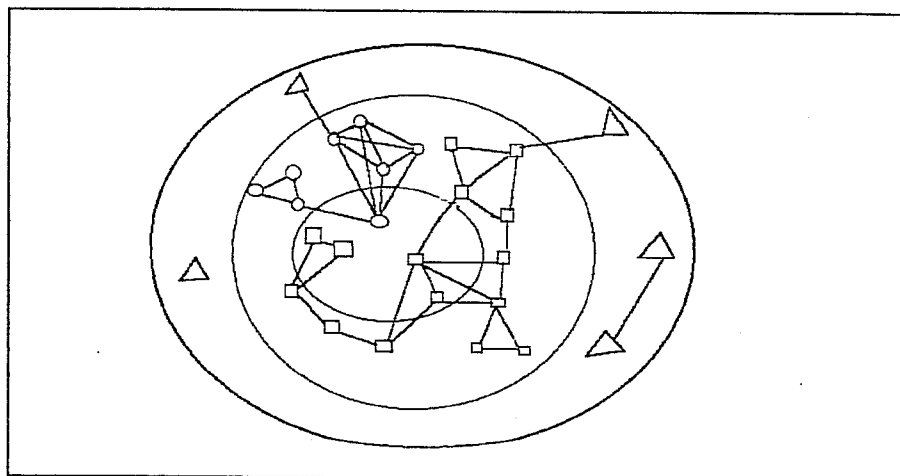


FIGURA 3

A1 (□); A2 (○); ISOLADOS (Δ)

Turma "A"

A análise sociométrica realizada com a turma "A" permitiu encontrar dois grupos com, respectivamente 15 alunos (A1) e 8 alunos (A2). Estes grupos são representados na figura 3 na qual os alunos do grupo A1 são representados pelo sinal (□), os alunos do grupo A2 são representados pelo sinal (○) e os alunos isolados são representados pelo sinal (Δ).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise da significância da diferença de médias (*Pooled Estimate of Variance, Microstat*), dos valores médios dos respectivos resultados escolares revela (Quadro - VIII) uma diferença significativa [$t.(n=23; gl=21) = 1.95, p.<0.05$] entre os dois grupos de alunos.

SIGNIFICÂNCIA DA DIFERENÇA DE MÉDIAS DOS RESULTADOS ESCOLARES				
	Média	Sd.	t. (gl=21)	p.
A1	15.87	2.64	1.95	<0.05
A2	13.88	1.55		
Turma A: A1 (n=15) A2 (n=8)				

QUADRO - VIII

Parece assim poder concluir-se que, tal como o modelo prevê, os alunos deste grau de ensino (6º ano de escolaridade) e deste escalão etário (11 anos e 5 meses) com mais baixo rendimento escolar, desenvolvem uma dinâmica afiliativa de pares caracterizada por uma diferença de rendimento escolar, isto é, formam grupos de pares de rendimento escolar diferenciado.

Estabelecida a existência de grupos com rendimento escolar diferenciado, torna-se necessário verificar se, de acordo com o modelo (hipótese 3), o grupo de mais baixo rendimento escolar (A2) revela uma

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

atitude mais desfavorável face ao trabalho escolar, valores mais baixos para a atitude comportamental, formula expectativas mais baixas e mostra valores da auto-estima (competência escolar e auto-estima global) idênticos aos alunos do grupo de mais alto rendimento escolar (A1).

AUTO-ESTIMA - TURMA "A"					
		Média	Sd.	t. (gl=23)	p.
CE	A1	2.59	0.53	1.42	>0.05
	A2	2.88	0.29		
AS	A1	2.59	0.68	1.49	>0.05
	A2	3.00	0.51		
CA	A1	2.29	0.44	2.96	<0.01
	A2	2.96	0.64		
AF	A1	2.81	0.72	0.20	>0.05
	A2	2.75	0.67		
AC	A1	3.32	0.38	4.04	<0.01
	A2	2.40	0.74		
AEG	A1	3.01	0.54	0.85	>0.05
	A2	3.19	0.32		

Significância de diferença de médias de auto-estima entre os alunos que integram o grupo de melhores resultados escolares (A1 n=15) e o grupo com piores resultados escolares (A2 n=8)

QUADRO - IX

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise realizada a partir das diferentes dimensões da auto-estima confrontando os dois grupos de resultados escolares contrastados (Quadro IX), vem confirmar a ausência de diferenças significativas ($p.>0.05$) entre as médias obtidas por cada grupo, quer ao nível da Competência Escolar [$t.(n=23; gl=21) = 1.42, p.>0.05$], quer da Auto-Estima Global [$t.(n=23; gl=21) = 0.85, p.<0.05$].

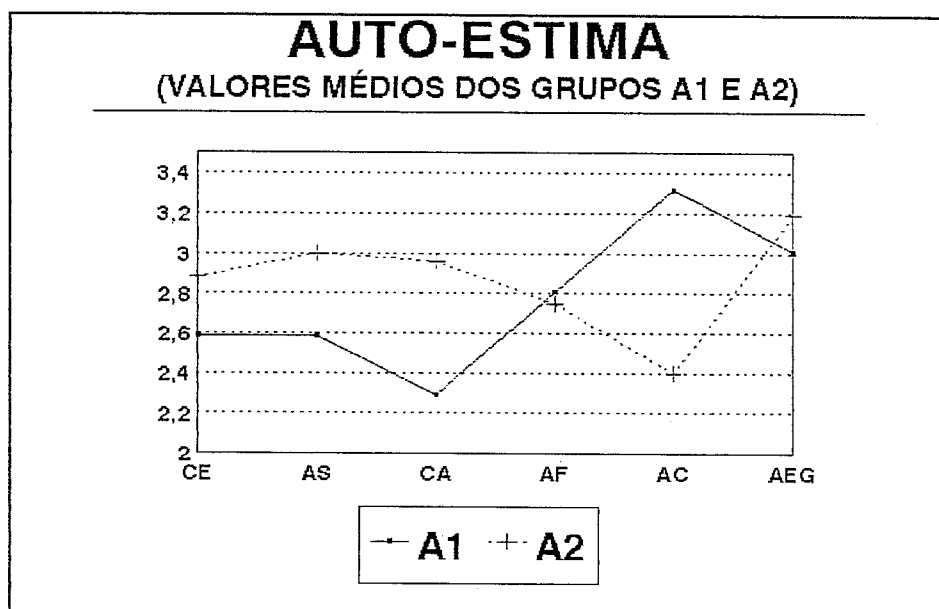


Figura 4

Verifica-se ainda que a única dimensão da auto-estima que o grupo de melhores resultados escolares revela superior [$t.(n=23; gl=21) = 4.04,$

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

$p < 0.01$] é a "Atitude Comportamental" que, como se sabe, se estrutura no sentido da cultura escolar.

Por outro lado, a "Capacidade Atlética" revela um resultado superior ($p < 0.01$) para os alunos que integram o grupo de piores resultados escolares, facto que poderá desempenhar um papel relevante no processo de "criatividade social" a que o modelo teórico em análise faz referência, no quadro da teoria da identidade social.

Relativamente à atitude face ao trabalho escolar espera-se, de acordo com o modelo que os alunos do grupo com piores resultados escolares exibam uma atitude mais desfavorável.

ATITUDE FACE AO TRABALHO ESCOLAR				
	Média	Sd.	t. (gl=21)	p.
A1	17.5	2.10	1.95	<0.05
A2	15.3	1.55		
Turma "A" : Grupos A1 (n=15); A2 (n=8)				

QUADRO - X

A análise dos resultados (Quadro X) revela que, de facto, os alunos do

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

grupo A2 possuem uma atitude mais desfavorável [Média 15.3, $t.(n=23; gl=21) = 1.95, p<0.05$] do que o grupo A1 (Média 17.5).

Este resultado é consistente com os valores diferenciais encontrados para a auto-estima (Atitude Comportamental) onde os alunos do grupo A2 revelavam um valor mais baixo no limiar de significância de $p.<0.01$ (Quadro IX).

Finalmente, foi analisada a expectativa para futuros resultados escolares entre os alunos dos dois grupos (Quadro - XI).

EXPECTATIVAS				
	Média	Sd.	t. (gl=21)	p.
A1	16.1	2.66	2.19	<0.05
A2	13.9	1.25		
Turma "A" : Grupos A1 (n=15); A2 (n=8)				

QUADRO - XI

Mais uma vez, os resultados revelam-se consistentes com o modelo em análise. Os alunos com piores resultados escolares revelam expectativas de obtenção de novos resultados escolares mais baixas [Média 13.9,

$t.(n=23; gl=21) = 2.19, p<0.05]$ do que os alunos que integram o grupo dos melhores alunos.

Para esta turma ("A"), os resultados até agora analisados revelam-se totalmente consistentes com o modelo proposto por Robinson e Tayler.

Todavia, o facto de existirem alunos isolados no contexto social desta turma, permite proceder a uma confirmação adicional da hipótese em estudo.

De acordo com a hipótese, os alunos com piores resultados escolares apenas conseguirão manter a auto-estima (competência escolar e auto-estima global) ao nível dos bons alunos, se obtiverem, a partir da dinâmica afiliativa estabelecida com os seus pares, forma de conseguir uma identidade social positiva. Isto significa que, caso os alunos isolados tenham obtido resultados escolares inferiores estatisticamente ao grupo A1 (e idênticos ao grupo A2), não poderão contar com o grupo de pares para manter uma auto-estima aos nível do grupo A2.

Se assim for, espera-se que estes alunos, uma vez que se encontram privados da possibilidade de manter os valores da sua auto-estima através do apoio de grupos de pares, possuam uma auto-estima escolar (Competência Escolar) e global (Auto-Estima Global) mais baixa do que os alunos com resultados mais baixos integrados no grupo A2. Dito de outro modo, estes alunos revelarão resultados consistentes com a hipótese I anteriormente testada: aos resultados escolares mais baixos,

corresponde uma auto-estima mais baixa.

RESULTADOS ESCOLARES				
	Média	Sd.	t. (gl=18)	p.
AI	15.87	2.64	2.60	<0.01
Isolados	12.6	1.52		
Turma "A" : Grupos AI (n=15); Isolados (n=5)				

QUADRO - XII

A análise dos resultados escolares (Quadro - XII) entre os alunos do grupo AI (alunos com resultados escolares mais altos) e os alunos isolados, revelou a existência de uma diferença significativa entre as respectivas médias de resultados escolares [$t.(n=20; gl=18) = 2.60, p<0.01$].

Por seu lado, quando se procede a esta análise comparando o grupo A2 (grupo com piores resultados escolares) com os alunos isolados (Quadro - XIII), não se registam diferenças significativas [$t.(n=13; gl=11) = 1.45, p>0.05$].

Assim, os alunos isolados obtiveram resultados escolares idênticos aos

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

alunos que integram o grupo A2 e, tal como os alunos deste grupo, os alunos isolados obtiveram resultados escolares significativamente inferiores aos alunos integrados no grupo A1.

RESULTADOS ESCOLARES				
	Média	Sd.	t. (gl=11)	p.
A2	13.88	2.64	1.45	>0.05
Isolados	12.6	1.52		
Turma "A" : Grupos A2 (n=8); Isolados (n=5)				

QUADRO - XIII

Deste modo, os alunos isolados deverão exibir uma auto-estima inferior aos alunos com resultados escolares idênticos mas agrupados no grupo A2.

De facto, os alunos integrados em grupos de pares, embora possuam resultados escolares idênticos aos dos alunos isolados ($p.>0.05$), possuem uma auto-estima global (AEG) superior [$t.(n=13; gl=11) = 2.95, p<0.01$] (Quadro XIV).

AUTO-ESTIMA - TURMA "A"					
		Média	Sd.	t. (gl=11)	p.
CE	Is.	2.53	0.63	1.35	>0.05
	A2	2.88	0.29		
AS	Is.	2.42	0.68	1.91	<0.05
	A2	3.00	0.51		
CA	Is.	2.43	0.50	1.56	>0.05
	A2	2.96	0.64		
AF	Is.	2.23	0.76	1.29	>0.05
	A2	2.75	0.67		
AC	Is.	2.73	0.33	0.95	>0.05
	A2	2.40	0.74		
AEG	Is.	2.60	0.40	2.95	<0.01
	A2	3.19	0.32		
<p>Significância de diferença de médias de auto-estima entre os alunos isolados (Is n=5) e o grupo com piores resultados escolares (A2 n=8)</p>					

QUADRO - XIV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De modo consistente, a sua auto-estima ao nível da dimensão Aceitação Social (AS) é igualmente superior [$t.(n=13; gl=11) = 1.91, p<0.05$] à dos alunos isolados.

De notar ainda o facto de os alunos isolados não diferirem dos alunos com baixos resultados escolares agrupados (A2) no que diz respeito à atitude comportamental (AC) [$t.(n=13; gl=11) = 0.95, p>0.05$] nem relativamente à competência escolar (CE), [$t.(n=13; gl=11) = 1.35, p>0.05$] embora no primeiro caso, em valores absolutos seja mais alta

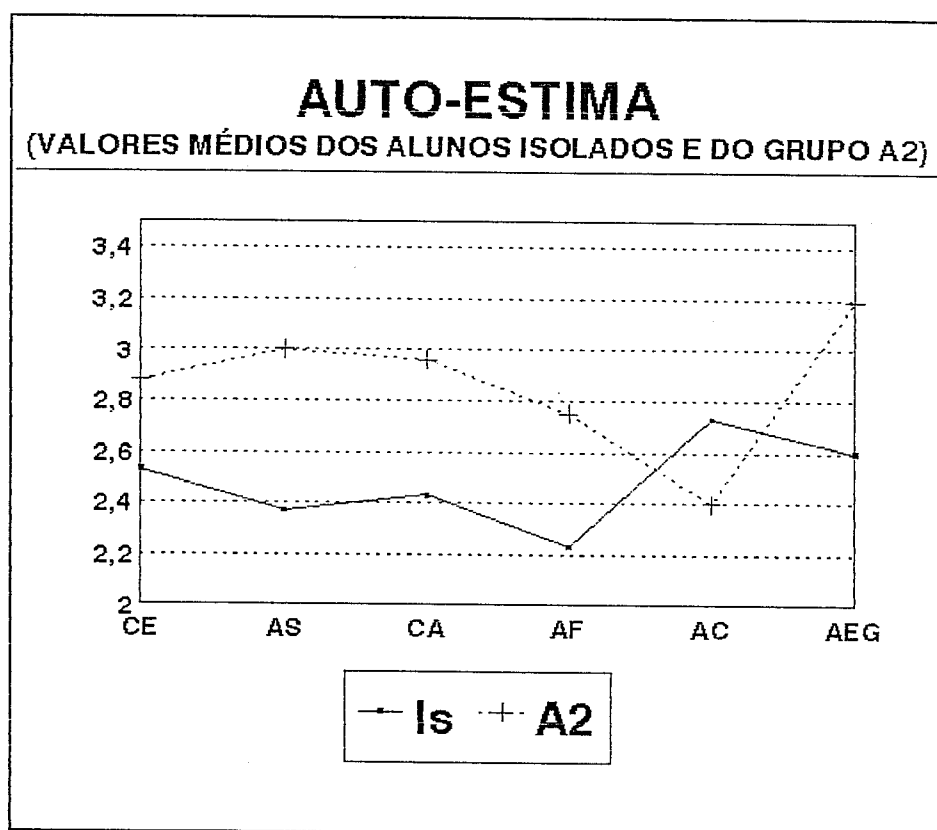


Figura 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

e no segundo caso, ainda em valores absolutos seja mais baixa (Figura 5).

O facto de os alunos isolados conseguirem manter os seus níveis de auto-estima na dimensão "competência escolar", com valores idênticos aos do grupo A2, constitui uma ocorrência atípica não explicável no quadro do modelo em análise. Supostamente, a competência escolar dos alunos isolados desta turma, sendo mais baixa em valor absoluto, deveria assumir uma expressão estatística significativa ($p < 0.05$) o que, na realidade não acontece.

Por outro lado, o facto de os alunos isolados manterem igualmente uma atitude comportamental idêntica à do grupo A2 parece indicar que os alunos isolados e com maus resultados escolares procuram manter a sua auto-estima "competência escolar" depreciando a sua "atitude comportamental" no quadro de uma lógica que poderia ser descrita como "*eu tenho maus resultados, não porque seja incompetente (CE), mas porque não me comporto como devia (AC)*". Incapazes, no entanto de encontrar processos de inverter a valoração desta dimensão pela ausência de um grupo de pares com o qual possam desenvolver uma cultura alternativa ou competitiva relativamente à cultura académica, como acontece com o grupo A2, não podem manter a auto-estima global (AEG) ao nível do grupo A2.

Esta explicação, todavia, é excessivamente arrojada no contexto dos resultados obtidos, carecendo de investigação complementar que

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

comprove a sua validade. Aquilo que os resultados encontrados permitem adiantar, no entanto, é que a análise da situação dos alunos isolados fornece uma confirmação adicional da hipótese 3 apenas para a auto-estima global: perante resultados escolares baixos, os alunos isolados não conseguem manter a sua auto-estima global com valores idênticos aos alunos com maus resultados escolares e agrupados (A2), pela impossibilidade de mobilizar uma estratégia apoiada no grupo de pares, de acordo com o postulado teórico da identidade social.

(TURMA - B)

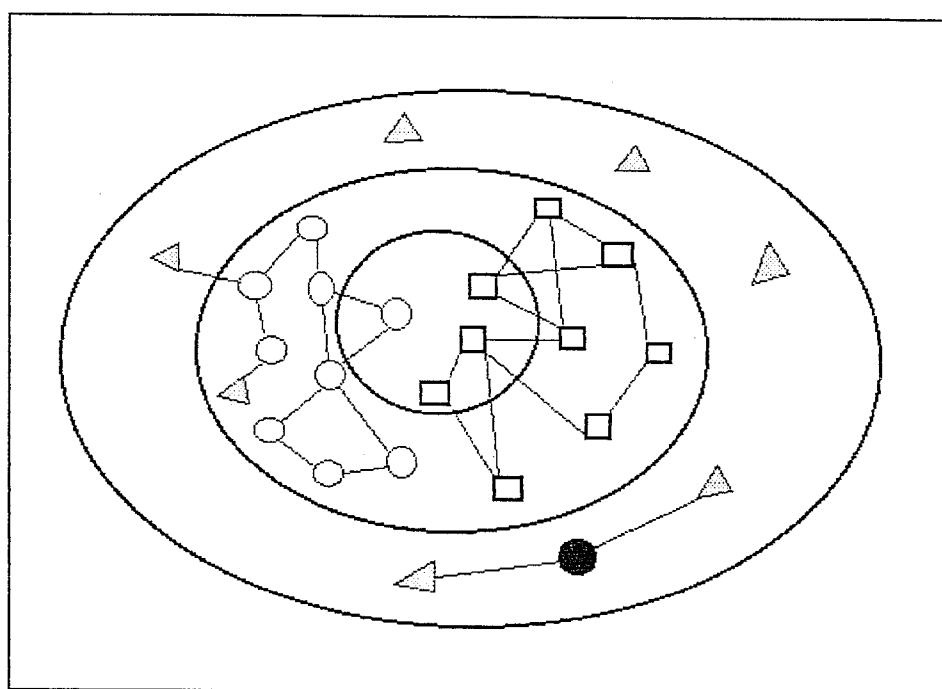


Figura 6

Turma B: B1(□); B2(O); Isolados(Δ)

A análise sociométrica realizada com a turma A foi igualmente conduzida para a turma B, tendo sido encontrados igualmente dois grupos bem definidos. Foi ainda encontrado um terceiro grupo cuja configuração lhe

confere um estatuto de pseudo grupo uma vez que dois dos seus elementos possuem apenas uma escolha recíproca, facto que os caracteriza como isolados, de acordo com a definição operacional adoptada (cf. pag. 92), bem como um conjunto de mais cinco alunos isolados (com uma ou nenhuma escolha recíproca), tal como é ilustrado pela figura 6.

Os grupos assim encontrados serão designados como grupo B1 e grupo B2, ambos com 9 alunos, respectivamente assinalados com o sinal (□) e com o sinal (○), sendo os alunos isolados representados pelo sinal (Δ) na figura 6.

A análise da significância da diferença (Quadro - XV) dos valores médios dos respectivos resultados escolares entre os grupos B1 e B2, revela uma diferença significativa [$t.(n=18; gl=16) = 2.83, p.<0.01$] entre os dois grupos de alunos.

SIGNIFICÂNCIA DA DIFERENÇA DE MÉDIAS DOS RESULTADOS ESCOLARES				
	Média	Sd.	t. (gl=16)	p.
B1	15.9	1.97	2.83	<0.01
B2	13.3	1.87		
Turma B: B1 (n=9) B2 (n=9)				

QUADRO - XV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tal como se tinha verificado para a Turma "A", conclui-se mais uma vez que os alunos com mais baixo rendimento escolar, desenvolvem uma dinâmica afiliativa de pares que conduz à formação de grupos com resultados escolares contrastados.

Analogamente, torna-se necessário verificar se, de acordo com o modelo, o grupo de mais baixo rendimento escolar (B2) revela uma atitude mais desfavorável face ao trabalho escolar, a par de uma "atitude comportamental" inferior.

Simultaneamente, deverá formular expectativas mais baixas, devendo ainda mostrar valores da auto-estima idênticos aos alunos do grupo de mais alto rendimento escolar (B1), isto é, deverá ter mantido a sua auto-estima apesar dos resultados escolares serem inferiores, graças à dinâmica de afiliação de pares e à possibilidade de, em acordo com o modelo, desenvolver uma cultura de grupo que permita aos seus membros beneficiar de comparações com o grupo exterior de bons alunos.

A análise realizada a partir das diferentes dimensões da auto-estima confrontando os dois grupos de resultados escolares contrastados (Quadro XVI), vem confirmar a ausência de diferenças significativas entre as médias obtidas por cada grupo, ao nível da Auto-Estima Global (AEG) [t.(n=18; gl=16) = 1.27, p.>0.05].

AUTO-ESTIMA - TURMA "B"					
		Média	Sd.	t. (gl=16)	p.
CE	B1	2.57	0.51	1.80	<0.05
	B2	2.13	0.54		
AS	B1	2.91	0.50	0.83	>0.05
	B2	2.72	0.45		
CA	B1	2.00	0.39	1.43	>0.01
	B2	2.43	0.80		
AF	B1	2.87	0.49	0.95	>0.05
	B2	3.09	0.51		
AC	B1	2.85	0.36	0.21	>0.05
	B2	2.81	0.39		
AEG	B1	3.04	0.47	1.27	>0.05
	B2	2.78	0.39		
<p>Significância de diferença de médias de auto-estima entre os alunos que integram o grupo de melhores resultados escolares (B1 n=9) e o grupo com piores resultados escolares (B2 n=9)</p>					

QUADRO - XVI

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Todavia, contrariamente ao que se tinha verificado com a Turma "A", na Turma "B" o grupo com melhores resultados possui uma melhor auto-estima na dimensão "competência escolar" (CE) [$t.(n=18; gl=16) = 1.80, p.<0.05$], não diferindo [$t.(n=18; gl=16) = 0.21, p.>0.05$] no que respeita à "atitude comportamental" (AC).

Mais uma vez, tal como se verificou durante a análise da situação dos alunos isolados na turma "A", este facto constitui uma ocorrência atípica, não consistente com os resultados obtidos na análise da turma "A" relativamente aos grupos de altos e baixos resultados, respectivamente grupo A1 e grupo A2.

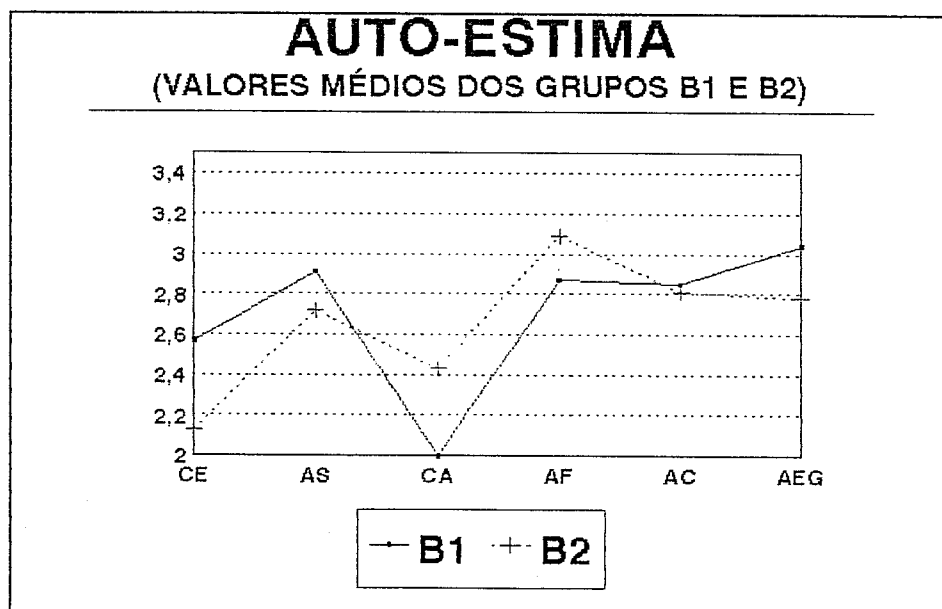


Figura 7

Turma "B"

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Todavia, o cruzamento deste resultado com o resultado encontrado durante a análise anteriormente realizada para os alunos isolados da turma "A", permite verificar que a identidade social parece desempenhar um papel importante no que diz respeito à manutenção da auto-estima global, não se encontrando a mesma evidência experimental para a auto-estima na dimensão "competência escolar", uma vez que os resultados obtidos na turma "B" não são consistentes com os resultados encontrados na turma "A" para esta dimensão da auto-estima.

Relativamente à atitude face ao trabalho escolar (Quadro XVII), os resultados encontrados nesta turma são consistentes com aqueles encontrados na turma "A". O grupo com piores resultados escolares (B2) revela uma atitude face ao trabalho escolar mais baixa [Média 13.4, $t.(n=18; gl=16) = 2.69, p < 0.01$] do que o grupo com melhores resultados escolares (B1), confirmando neste ponto a hipótese em estudo.

ATITUDE FACE AO TRABALHO ESCOLAR				
	Média	Sd.	t. (gl=16)	p.
B1	17.0	2.06	2.69	<0.01
B2	13.4	3.40		
Turma "B" : Grupos B1 (n=9); B2 (n=9)				

QUADRO - XVII

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Finalmente, foi analisada a expectativa para futuros resultados escolares entre os alunos dos dois grupos (Quadro - XVIII).

EXPECTATIVAS				
	Média	Sd.	t. (gl=16)	p.
B1	15.3	2.55	2.33	<0.05
B2	13.0	1.58		
Turma "B" : Grupos B1 (n=9); B2 (n=9)				

QUADRO - XVIII

Mais uma vez e à semelhança do que acontecia para a Turma "A", os resultados revelam-se consistentes com o modelo em análise. Os alunos com piores resultados escolares revelam expectativas de obtenção de novos resultados escolares mais baixas [Média 13.0, $t.(n=18; gl=16) = 2.33, p<0.05$] do que os alunos que integram o grupo dos melhores alunos.

Tal como para a Turma ("A"), os resultados até agora analisados revelam-se globalmente consistentes com o modelo proposto por Robinson e Tayler, sobretudo no que diz respeito à auto-estima global.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Todavia, a análise realizada com os alunos isolados fornece um resultado de algum modo surpreendente. Aparentemente, na Turma "B", os alunos isolados não são alunos com baixos resultados escolares, como acontecia na Turma "A", ao contrário, obtiveram resultados escolares iguais aos do grupo B1, isto é, iguais aos dos melhores alunos da turma (Quadro XIX).

RESULTADOS ESCOLARES				
	Média	Sd.	t. (gl=14)	p.
B1	15.9	1.97	1.40	>0.05
Isolados	14.3	2.63		
Turma "B" : Grupos B1 (n=9); Isolados (n=7)				

QUADRO - XIX

Assim, o facto de existirem alunos isolados no contexto social desta turma, não permite, como aconteceu com a Turma "A", proceder a uma confirmação da hipótese em estudo (hipótese 3), através da comparação de valores da auto-estima entre os alunos isolados e os alunos com baixos resultados escolares agrupados no grupo B2.

Com efeito, tendo os alunos isolados alcançado resultados escolares tão

bons como os alunos do grupo BI (alunos com mais altos resultados escolares), não há motivo nenhum para que a sua auto-estima seja significativamente diferente da dos melhores alunos.

Na realidade, não existe ameaça à sua auto-estima devida a insucesso escolar, como acontecia com os alunos isolados da Turma "A".

6. CONCLUSÕES

De acordo com a primeira hipótese orientadora deste estudo, esperava-se que, em conformidade com os trabalhos de Coopersmith (*in* Lee e Williams, 1977), Brookover et al. (1979), Rogers (1982), Song e Hattie (1984) e Bachman e O'Malley (1986), os alunos de mais elevado rendimento académico possuissem uma auto-estima escolar e global superiores aos alunos de pior rendimento académico.

A análise conduzida no sentido de estabelecer a existência de diferenças significativas entre os alunos com bons e maus resultados escolares relativamente à auto-estima produziu efeitos consistentes com a hipótese, isto é, revelou que os alunos com fracos resultados escolares possuíam de facto uma mais baixa auto-estima naquelas dimensões (competência escolar e auto-estima global), comparativamente com os alunos de mais altos resultados escolares.

Na realidade, a tabela de correlação obtida por esta análise indica valores de correlação significativos entre a competência escolar e os resultados escolares [$r. (n=54, gl= 52) = 0.45, p.<0.05$] e entre os resultados escolares e a auto-estima global [$r. (n=54, gl= 52) = 0.33, p.<0.05$] da "*Perceived Competence Scale for Children*".

De acordo com estes resultados, confirma-se a existência de uma relação covariante directa entre os resultados escolares e a auto-estima, postulada pela hipótese I deste estudo, sublinhando-se o facto de se obterem valores de correlação mais altos entre resultados escolares e a "competência escolar" do que entre os resultados escolares e a "auto-estima global", confirmando os resultados obtidos por Song e Hattie (1984).

Uma vez estabelecida a confirmação da hipótese desenhada no quadro da concepção que estabelece uma correlação directa e positiva entre resultados escolares e auto-estima, procedeu-se à análise dos dados no quadro da segunda concepção, que postula a mobilização de estratégias auto-protectoras da auto-estima perante a ameaça constituída pela obtenção de baixos resultados escolares, suportada pelos modelos da atribuição causal e da identidade social.

O modelo integrativo das relações entre atribuições causais, dimensões causais e reacções afectivas proposto por Weiner (*Attribution-Dimension Additive Model*), postula que tanto as causas atribuídas como as dimensões causais contribuem para a reacção afectiva dos sujeitos

relativamente ao sucesso e ao insucesso, com impacto sobre a sua auto-estima.

Perante a obtenção de maus resultados escolares, os alunos produzirão, de acordo com o postulado teórico da atribuição causal para o sucesso e insucesso, auto-atribuições causais externas para o insucesso e auto-atribuições de causas internas para o sucesso dando origem ao fenómeno de enviesamento ou egoísmo atribucional.

Por seu lado, os alunos com bons resultados escolares, uma vez que são colocados numa situação de hetero-atribuição causal quando procuram explicar o insucesso, deverão produzir hetero-atribuições internas para o insucesso.

Assim, no contexto deste estudo, os alunos com piores resultados deveriam manifestar uma preferência causal diferente da preferência causal dos alunos com bons resultados escolares, ao nível das causas e das dimensões causais, designadamente da dimensão *locus de causalidade*. Os alunos com piores resultados deveriam manifestar preferência por causas externas, enquanto os alunos com bons resultados escolares deveriam manifestar preferência por causas internas para o insucesso.

A análise realizada no quadro da atribuição causal revelou que os alunos de fraco rendimento escolar davam mostras de preferir uma explicação causal para o insucesso igual à dos alunos com altos resultados escolares, causas essas que, para todos os alunos, possuíam uma

significação interna ao nível do *locus de causalidade* para os maus resultados escolares.

Sendo essa preferência *interna*, os alunos com pior resultado escolar ficam expostos aos efeitos postulados pelo modelo atribucional quando não ocorre o fenómeno de egoísmo atribucional, traduzidos por um impacto afectivo negativo sobre a auto-estima, devido aos maus resultados escolares.

Conclui-se assim que os alunos com baixo rendimento escolar não desenvolveram estratégias de protecção da auto-estima com base na atribuição causal para o insucesso, designadamente através da produção de auto-atribuições externas, contrariando a expectativa da hipótese 2 deste estudo, desenhada no quadro do modelo atribucional.

De notar que estes resultados são contraditórios com os resultados encontrados no estudo anteriormente por mim realizado e precursor do presente estudo (Senos, 1990). Esta discrepância poderá, em parte, ser explicada a partir da alteração metodológica introduzida no presente estudo.

Esta alteração metodológica diz respeito à classificação das causas em dimensões causais. Enquanto no estudo precedente se recorreu ao significado teórico das causas para a sua classificação na dimensão *locus de causalidade*, no presente estudo utilizou-se uma escala (adaptada de Russell, McAuley e Tarico, 1987) a partir da qual os próprios sujeitos

identificavam a natureza interna ou externa das causas que preferiam para o insucesso. Esta diferença metodológica, introduzida com o objectivo de apurar o rigor experimental deste estudo, poderá ter determinado a divergência de resultados encontrada (cf. Ronis, Hansen e O'Leary, 1983).

Em todo o caso, a ausência de resultados que confirmem no presente estudo a importância da atribuição causal na manutenção da auto-estima, poderá significar que os alunos com baixos resultados escolares e auto-atribuições internas para o insucesso "*have already accepted a low-ability status*" (Covington e Omelich, 1984, p.1218) estabelecendo uma relação cognitiva com a realização escolar que estes autores classificam como sendo *failure-accepting* ou, por outro lado, mobilizam estratégias de protecção da auto-estima reconhecíveis apenas no quadro de outros modelos explicativos, designadamente no quadro do modelo teórico da identidade social.

A análise realizada no quadro da teoria da identidade social, a partir do modelo proposto por Robinson e Tayler, permitiu identificar a mobilização de um mecanismo auto-protector da auto-estima centrado na formação de grupos de pares com resultados escolares contrastados (um grupo de altos resultados e um grupo com baixos resultados escolares), embora se tenha confirmado apenas em parte a hipótese orientadora desta análise.

Recorda-se que a hipótese desenhada no quadro deste modelo teórico

previa a ocorrência de um padrão de resultados para os alunos com baixos resultados escolares e desenvolvendo entre si uma dinâmica afiliativa objectivada num grupo de pares, caracterizado pela manutenção da auto-estima nas dimensões "competência escolar" e "auto-estima global" ao nível dos alunos com melhores resultados escolares e depreciação da cultura escolar identificável através de uma mais baixa "atitude face ao trabalho escolar" e "atitude comportamental".

Numa das turmas que constituíram a amostra foi possível confirmar esta hipótese em toda a sua extensão, através da análise efectuada com os grupos de alunos de resultados escolares contrastados: O grupo de alunos com resultados escolares significativamente inferiores exibiu uma auto-estima idêntica nas dimensões "competência escolar" e "auto-estima global", ao mesmo tempo que manifestava uma atitude face ao trabalho escolar e uma "atitude comportamental" inferior ao grupo de resultados escolares médios mais altos.

Conforme o proposto por Robinson e Tayler (1986), os alunos com baixos resultados escolares, ao agrupar-se entre si, desenvolvem uma atitude desvalorizada do trabalho escolar, parecendo iniciar uma cultura antitética, relativamente à cultura escolar, que lhes permite a manutenção da auto-estima a partir da referência do grupo de inclusão, e por comparação auto-valorizada (*group-serving bias*) com os grupos de "bons" alunos.

No entanto, os resultados da segunda turma analisada não confirmaram

totalmente este padrão de resultados, diferindo ao nível da "competência escolar": o grupo com resultados escolares médios mais baixos, embora mantendo a "auto-estima global" ao nível do grupo de resultados escolares médios mais altos, revelou uma "competência escolar" inferior.

Por outro lado, esperava-se que os alunos com resultados escolares baixos revelassem, caso fossem isolados, uma "auto-estima global" e uma "competência escolar" inferiores às dos alunos com idênticos resultados escolares mas integrados em grupo, uma vez que não poderiam, sem o apoio de um grupo de pares, desenvolver uma identidade social positiva que assegurasse a manutenção da auto-estima.

A análise realizada apurou que, sempre que os alunos isolados revelam piores resultados escolares do que os alunos agrupados com bons resultados (ou idênticos aos dos alunos agrupados com piores resultados), a sua "auto-estima global" é inferior à dos alunos agrupados e com resultados escolares idênticos aos seus. Neste caso, privados do apoio de um grupo de inclusão que lhes permita produzir comparações auto-protectoras da auto-estima com outros grupos (como acontece com o grupo de alunos de baixos resultados escolares) de acordo com a teoria da identidade social, estes alunos revelam uma associação entre resultados escolares e a auto-estima caracterizada pela covariância directa e positiva entre estas duas variáveis.

Parece portanto, que a incapacidade de estes alunos manterem uma "auto-estima global" mais alta (ao nível dos grupos de "bons" e "maus"

alunos) se deve à sua incapacidade em agrupar-se, em tornar-se "socialmente criativos" no sentido da produção de uma cultura antitética à cultura escolar e, portanto, à ausência de uma referência favorável à manutenção da auto-estima, como acontece para o grupo de "maus" alunos.

No entanto, este efeito verifica-se apenas para a "auto-estima global", mas não para a "competência escolar".

Esta consistência de resultados em torno da "competência escolar" parece indicar que o modelo em análise na linha teórica da identidade social é aplicável relativamente à manutenção da "auto-estima global" após a obtenção de resultados escolares baixos, mas não se aplica do mesmo modo relativamente à "competência escolar".

A explicação para estes resultados parece residir na natureza dos resultados encontrados através da análise desenvolvida no contexto da primeira hipótese deste estudo. Recordar-se que esta análise revelou uma associação mais forte entre resultados escolares e "competência escolar" do que entre resultados escolares e "auto-estima global".

O cruzamento destes resultados parece permitir concluir que a identidade social positiva se constitui como variável mediadora do impacto dos resultados escolares sobre a "auto-estima global" mas que, neste escalão etário, a protecção da auto-estima na dimensão "competência escolar" só é possível quando os resultados escolares não

baixam um limiar a partir do qual a pressão que exercem sobre esta dimensão da auto-estima se torna insustentável, anulando a eficácia do efeito de mediação da identidade social.

A natureza dos resultados escolares médios absolutos parece apoiar esta explicação.

Embora os resultados escolares médios sejam significativamente diferentes entre os grupos nas duas turmas analisadas, na primeira turma revela uma diferença em valor absoluto entre os grupos (1.99) inferior à diferença encontrada entre os dois grupos na segunda turma (2.6) na qual, recorda-se, não se verifica a manutenção da "competência escolar" ao nível do grupo com resultados escolares médios superiores.

Por outro lado, os resultados escolares médios absolutos dos alunos isolados, sendo estatisticamente iguais aos resultados escolares médios do grupo com piores resultados escolares, revelam uma diferença em valor absoluto, de apenas 1.28 pontos. Este facto explicará, de maneira análoga, a manutenção da sua "competência escolar" ao nível deste grupo.

Uma segunda explicação poderá ser encontrada numa possível diferença entre os grupos de baixos resultados escolares médios das duas turmas, ao nível do seu estágio de desenvolvimento, enquanto grupo capaz de produzir uma dinâmica socialmente criativa para conferir aos seus membros uma identidade social positiva. Neste caso, o grupo com

baixos resultados escolares médios da primeira turma encontrar-se-ia num estágio mais evoluído do que o grupo homólogo da segunda turma, sendo competente na mediação que introduz na relação entre resultados escolares e auto-estima, independentemente da expressão desses resultados escolares.

Esta explicação, no entanto, embora plausível do ponto de vista teórico, assume um valor meramente especulativo, na medida em que não encontra, no contexto deste trabalho, suporte experimental.

Parece assim poder concluir-se pela validade das duas concepções sobre a natureza da relação estabelecida entre resultados escolares e auto-estima, apesar da divergência de resultados que, isoladamente, cada concepção permite apurar:

Sempre que não se leva em consideração a dinâmica social dos sujeitos em estudo, a relação entre resultados escolares e auto-estima é directa e positiva, tal como foi demonstrado por Brookover et al (1979).

Por outro lado, quando se procede a uma análise que integra variáveis relacionadas com a dinâmica de pares, verifica-se que os alunos com maus resultados escolares conseguem desenvolver estratégias de protecção da auto-estima a partir da dinâmica do grupo em que se integra, tal como é postulado pela teoria da identidade social e demonstrado em

contexto de realização escolar por Robinson e Tayler. Ao nível da "competência escolar" essa protecção parece ser mais fortemente dependente da expressão dos resultados escolares conseguidos e, eventualmente, do estágio de desenvolvimento do grupo de pares.

Confirmam-se portanto, no essencial, as hipóteses desenhadas a partir do primeiro quadro de referência (correlação directa entre resultados escolares e auto-estima) e a partir do modelo proposto por Robinson e Tayler (os "maus" alunos tendem a formar grupos de pares e a manter a sua auto-estima apoiados no grupo), imputando-se a divergência de resultados encontrados à natureza da abordagem metodológica utilizada para confirmar uma e outra hipótese.

Assim, poderemos aceitar que o modelo proposto por Robinson e Tayler para o ensino secundário, se confirma no final do ensino preparatório, emergindo a partir de uma fase prévia (Senos, 1990) na qual os maus alunos se isolavam, para iniciar um processo de afiliação de pares mais evidente no final do 6º ano de escolaridade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMSON, L.; SELIGMAN, M.; TEASDALE, J. (1978) . Learned helplessness in humans - Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

ALLEN, J.; WALKER, L.; SCHROEDER, D.; JOHNSON, D. (1987). Attributions and attribution-behavior relations: The effect of level of cognitive development. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, N° 6, 1099-1109.

ALLOY, L.; PETERSON, C. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 46, N° 3, 681-687.

ALONSO, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidência empírica. *Infancia y Aprendizaje*.

26, 30-46.

AMADO, G.; GUITTET, A. (1982). *A dinâmica da comunicação nos grupos*. Zahar Editores, Rio de Janeiro (2ª Edição).

BACHMAN, J.; O'MALLEY, P. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, Nº 1, 35-46.

BAR-TAL, D.; RAVGAD, N.; ZILBERMAN, D. (1981). Development of causal perception of success and failure. *Educational Psychology*, Vol. 1, Nº 4, 347-358.

BAR-TAL, D.; RAVIV, A.; RAVIV, A.; BAR-TAL, Y. (1982). Consistency of pupils' attributions regarding success and failure. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, Nº 1, 104-110.

BASSILI, J.; SMITH, M. (1986). On the spontaneity of trait attribution: Converging evidence for the role of cognitive strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, Nº 2, 239-245.

BASTIN, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Ed. Moraes, Lisboa, (2ª Edição).

BERNDT, T.; LAYCHAK, A.; PARK, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study.

Journal of Educational Psychology, Vol. 82, N° 4, 664-670.

BLUMBERG, S.; IZARD, C. (1985). Affective and cognitive characteristics of depression in 10-and 11-year-old children. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 49, N° 1, 194-202.

BROOKOVER, W.; BEADY, C.; FLOOD, P.; SCHWEITZER, J.; WISENBAKER, J. (1979). *School social systems and student achievement*. New-York, A. J. F. Bergin Publishers Book.

BRUNSTEIN, J.; OLBRICH, E. (1985). Personal helplessness and action control: Analysis of achievement-related cognitions, self-assessments, and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 48, N° 6, 1540-1551.

CORREIA, M. (1989). *Crianças que repetem o ano na escola primária: Como se auto-percepcionam e auto-avaliam*. Dissertação - Diploma de Estudos Avançados em Psicologia Educacional, Lisboa (inédito).

COVINGTON, M.; OMEICH, C. (1984). An empirical examination of Weiner's critique of attribution research. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, N° 6, 1214-1225.

COVINGTON, M.; OMEICH, C. (1984-a). The trouble with pitfalls: A reply to Weiner's critique of attribution research. *Journal of educational Psychology*, Vol. 76, N° 6, 1199-1213.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COVINGTON, M.; OMELICH, C. (1985). Ability and effort valuation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 77, N° 4, 446-459.

DESCHAMPS, J.-C. (1973). L'Attribution, la catégorisation sociale et les représentations intergroupes. *Bulletin de Psychologie*, Tome 27, 13/14, 710-721.

EDER, R.; GERLACH, S.; PERLMUTTER, M. (1987). In search of children's selves: Development of the specific and general components of the self-concept. *Child Development*, 58, 1044-1050.

ELIG, T.; FRIEZE, I. (1979). Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, 621-634. ✕

FANELLI, G. (1977). Locus of Control. *Research on Motivation in Education Student Motivation*, Ames, R. E. e Ames, C., Vol. 1, Orlando. Academic Press.

FOON, A. (1988). The relationship between school type and adolescent self-esteem, attribution styles, and affiliation needs: Implications for educational outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 44-54.

FORMOSINHO, J.; PINTO, C. (1987). A atribuição causal do insucesso: O posicionamento de uma amostra de professoras. *Psicologia*, V, 3, 259-264.

FRIEZE, I.; SNYDER, H. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 72, 186-196.

HARTER, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.

HARTER, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.

HASTIE, R. (1984). Causes and effects of causal attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 46, N° 1, 44-56.

HEWSTONE, M. (1990). *Causal attribution: From cognitive processes to collective beliefs*. Billing & Sons, Worcester, 1989.

HINKLE, S.; TAYLOR, L.; FOX-CARDAMONE, D.; CROOK, K. (1989). Intragroup identification and intergroup differentiation: A multicomponent approach. *British Journal of Social Psychology*, Vol. 28, Part 4, 305-317.

HOGG, M.; SUNDERLAND, J. (1991). Self-esteem and intergroup discrimination in the minimal group paradigm. *British Journal of Social Psychology*, Vol. 30, Part 1, 51-62.

HUICI, C. (1985). Relaciones intergrupales II: El paradigma del grupo

mínimo. in Huici, C., *Estructura y procesos de grupo*, Universidad Nacional de Educacion a Distancia, Madrid, pp. 87-109.

JASPARS, J.; HEWSTONE, M. (1984). La théorie de l'attribution. *Psychologie Sociale*, Moscovici, S., P.U.F., Paris, 309-329.

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

KERNIS, M.; ZUCKERMAN, M.; COHEN, A.; SPADAFORA, S. (1982). Persistence following failure: The interactive role of self-awareness and the attributional basis for negative expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 43, N° 6, 1184-1191.

KULIK, J.; SLEDGE, P.; MAHLER, H. (1986). Self-confirmatory attribution, egocentrism, and the perpetuation of self-beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, N° 3, 587-594.

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, 858-866.

McFARLAND, C.; ROSS, M. (1982). Impact of causal attributions on affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 43, N° 5, 937-946.

MARSH, H. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, 1291-1308.

MARSH, H. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 51, N° 6, 1224-1236.

MARSH, H.; CAIRNS, L.; RELICH, J.; BARNES, J.; DEBUS, R. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, N° 1, 3-32.

MARSH, H.; RICHARDS, G.; BARNES, J. (1986). Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an outward bound program. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, N° 1, 195-204.

MARSH, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, N° 4, 623-636.

NICHOLLS, J. (1978). The development of the concept of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.

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*, Vol. 61, N° 5, 1335-1349.

PERDUE, C.; DOVIDIO, J.; GURTMAN, M.; TYLER, R. (1990). Us and Them: Social Categorization and the process of intergroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, N° 3, 475-486.

PESSANHA, J. (1989). *Atribuição causal e resultados escolares percebidos: Um estudo exploratório no ensino preparatório e secundário*. Lisboa, inédito.

PINTRICH, P.; BLUMENFELD, P. (1985). Classroom experience and children's self-perceptions of ability, effort and conduct". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 77, N° 6, 646-657.

PLATOW, M.; McCLINTOCK, c.; LIEBRAND, W. (1990). Predicting intergroup fairness and ingroup bias in the minimal group paradigm. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 20, N° 3, 221-239.

PYSZCZYNSKI, T.; GREENBERG, J. (1985). Depression and preference for self-focusing stimuli after success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 49, N° 4, 1066-1075.

ROBINSON, W. (1978). O desinteresse escolar no ensino secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Análise Psicológica, N° 1, Vol. II, 23-32.

ROBINSON, W.; TAYLER, C. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica*, N° 1, Série V, 105-113.

ROBINSON, W.; TAYLER, C.; CORREIA, M. (1990). "Repetência" by portuguese school children in relation to their self-perception and self-evaluation. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. V, N° 3, 327-336.

ROBINSON, W.; TAYLER, C.; PIOLAT, M. (1990). School attainment, self-esteem, and identity. France and England. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 20, N° 5, 387-403.

RONIS, D.; HANSEN, R.; O'LEARY, V. (1983). Understanding the meaning of achievement attributions: A test of derived locus and stability scores. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 44, N° 702-711.

RICHMOND, P. (1985). The relationship of grade, sex, ability and socio-economic status to parent, peer and school affiliation. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 233-239.

ROGERS, C. (1982). *A social psychology of schooling*. London. Routledge & Kegan Paul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RUBLE, D. (1984). Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 15-30.

X RUSSELL, D. (1982). The causal dimension scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 42, N° 6, 1137-1145. 4

RUSSELL, D.; McAULEY, E. (1986). Causal attributions, causal dimensions, and affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, N° 6, 1174-1185.

RUSSELL, D.; McAULEY, E.; TARICO, V. (1987). Measuring causal attributions for success and failure: A comparison of methodologies for assessing causal dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, N° 6, 1248-1257.

SCHALLER, M. (1992). In-group favoritism and statistical reasoning in social inference: Implications for formation and maintenance of group stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 63, N° 1, 61-74.

SCHUNK, D. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, N° 4, 548-556.

SCHUNK, D. (1984). Sequential attributional feedback and children's

achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, N° 6, 1159-1169.

SCHUNK, D. (1990). Self-concept and school achievement. *The Social Psychology of the Primary School*, Rofers, C. e Kutnick, Routledge, London, p. 70-79.

SENOS, J. (1990). *Auto-estima, afiliação de pares e atribuição causal: Estudo exploratório das estratégias de manutenção da auto-estima, em contexto de realização escolar*. Monografia de fim de curso de Psicologia Educacional, I.S.P.A., Lisboa, inédito.

SONG, I.-S.; HATTIE, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76, N° 6, 1269-1281.

TAJFEL, H.; TURNER, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. in Austin, w.; worchel, s. (Eds) *The social Psychology of intergroup relations*, Brooks/Cole, Monterey, California, pp. 33-47.

VIDLER, D. (1977). Achievement motivation. *Research on motivation in education student motivation - vol 1*, Ames, R. e Ames, C., Orlando. Academic Press.

WEINER, B. (1980). *Human motivation*. New York. Holt, Rinehart and Winston.

WEINER, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, N° 4, 530-543.

WEINER, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. *Research motivation in education student motivation - vol. 1*. Ames, R.; Ames, C.. Orlando. Academic Press.

WEINER, B. (1986). Attribution, emotion, and action. *Handbook of motivation and cognition*. Sorrentino, R. e Higgins, E. The Guild Ford Press. 281-312.

WHITLEY, B.; FRIEZE, I. (1985). Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 77, N° 5, 608-616.

WILDER, D. (1990). Some determinants of the persuasive power of in-groups and out-groups: Organization of information and attribution of independence. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, N° 6, 1202-1213.

ANEXOS

* **"COMO É QUE EU SOU"**

Escala de avaliação da auto-estima

* **"PORQUE É QUE SE TIRAM MÁS NOTAS"**

Escala de avaliação da Atribuição Causal

* **"INDICA AGORA QUAIS OS NÍVEIS QUE ESPERAS
OBTER EM CADA DISCIPLINA NO FINAL DO
PRÓXIMO PERÍODO"**

Instrumento de recolha das Expectativas de futuros resultados
escolares

* **"TRABALHO ESCOLAR"**

Escala de atitude face ao trabalho escolar

* **"TESTE SOCIOMÉTRICO"**

COMO É QUE EU SOU

_____ ANO ____ TURMA ____ Nº ____

DE NASCIMENTO ____ / ____ / ____
(DIA) (MÊS) (ANO)

DE HOJE ____ / ____ / ____
(DIA) (MÊS) (ANO)

EXEMPLO

	MAIS OU MENOS COMO EU		MAIS OU MENOS COMO EU	EXACTAMENTE COMO EU		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUMAS PESSOAS (RAPAZES OU RAPARIGAS) PREFEREM FAZER JOGOS AO AR LIVRE NOS SEUS TEMPOS LIVRES	MAS	OUTRAS PREFEREM ANTES VER TELEVISÃO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS (RAPAZES OU RAPARIGAS) SENTEM QUE SÃO MUITO BONS NO SEU TRABALHO ESCOLAR	MAS	OUTROS PREOCUPAM-SE SE SÃO OU NÃO SÃO CAPAZES DE FAZER O TRABALHO DA ESCOLA QUE LHES DÃO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ACHAM DIFÍCIL FAZER AMIGOS	MAS	OUTROS ACHAM MUITO FÁCIL FAZER AMIGOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS SÃO MUITO BONS EM TODAS AS ESPÉCIES DE DESPORTOS	MAS	OUTROS NÃO ACHAM QUE SEJAM MUITO BONS QUANDO FAZEM DESPORTO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS ESTÃO SATISFEITOS COM A SUA APARÊNCIA	MAS	OUTROS NÃO ESTÃO SATISFEITOS COM A SUA APARÊNCIA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ALGUNS NÃO GOSTAM, NORMALMENTE, DO MODO COMO SE COMPORTAM	MAS	OUTROS GOSTAM NORMALMENTE DO MODO COMO SE COMPORTAM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

MAIS OU MENOS COMO EU	MAIS OU MENOS COMO EU	EXACTAMENTE COMO EU	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS ESTÃO, NORMALMENTE, DESCONTENTES CONSIGO PRÓPRIOS	<input type="checkbox"/> OUTROS ESTÃO BASTANTE SATISFEITOS CONSIGO PRÓPRIOS	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS ACHAM QUE SÃO TÃO INTELIGENTES COMO OUTRAS CRIANÇAS DA SUA IDADE	<input type="checkbox"/> OUTROS NÃO TÊM TANTA CERTEZA E DUVIDAM QUE SEJAM TÃO INTELIGENTES	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS TÊM MUITOS AMIGOS	<input type="checkbox"/> OUTROS NÃO TÊM MUITOS AMIGOS	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS GOSTAVAM DE SER MUITO MELHOR EM DESPORTOS	<input type="checkbox"/> OUTROS SENTEM QUE SÃO SUFICIENTEMENTE BONS EM DESPORTO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS ESTÃO SATISFEITOS COM A ALTURA E O PESO QUE TÊM	<input type="checkbox"/> OUTROS GOSTARIAM QUE A SUA ALTURA OU O PESO FOSSEM DIFERENTES	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS FAZEM NORMALMENTE O QUE ESTÁ CERTO	<input type="checkbox"/> OUTROS NORMALMENTE NÃO FAZEM O QUE ESTÁ CERTO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS NÃO GOSTAM DO MODO COMO LEVAM A SUA VIDA	<input type="checkbox"/> OUTROS GOSTAM DO MODO COMO ESTÃO A LEVAR A SUA VIDA	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS SÃO BASTANTE LENTOS A ACABAR OS SEUS TRABALHOS ESCOLARES	<input type="checkbox"/> OUTROS SÃO CAPAZES DE FAZER RAPIDAMENTE OS SEUS TRABALHOS ESCOLARES	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS GOSTARIAM DE TER MUITOS AMIGOS	<input type="checkbox"/> OUTROS TÊM TANTOS AMIGOS COMO GOSTARIAM DE TER	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS ACHAM QUE PODERÃO SER BONS EM QUALQUER ACTIVIDADE DESPORTIVA NOVA QUE AINDA NÃO TENHAM EXPERIMENTADO	<input type="checkbox"/> OUTROS RECEIAM QUE POSSAM NÃO SER BONS EM DESPORTOS QUE NUNCA PRATICARAM	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS GOSTAVAM QUE O SEU CORPO FOSSE DIFERENTE	<input type="checkbox"/> OUTROS GOSTAM DO SEU CORPO, TAL COMO ELE É	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS COMPORTAM-SE NORMALMENTE DO MODO QUE SABEM QUE DEVEM COMPORTAR-SE	<input type="checkbox"/> OUTROS NÃO SE COMPORTAM FREQUENTEMENTE DO MODO COMO DEVEM COMPORTAR-SE	<input type="checkbox"/>

MAIS OU MENOS COMO EU	MAIS OU MENOS COMO EU	EXACTAMENTE COMO EU		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS ESTÃO CONTENTES CONSIGO PRÓPRIOS COMO PESSOA	MAS OUTROS NÃO ESTÃO SATISFEITOS, NORMALMENTE, CONSIGO PRÓPRIOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS ESQUECEM FREQUENTEMENTE O QUE APRENDEM	MAS OUTROS CONSEGUEM LEMBRAR-SE DAS COISAS COM FACILIDADE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS ESTÃO SEMPRE A FAZER COISAS COM MUITOS AMIGOS	MAS OUTROS, NORMALMENTE, FAZEM AS COISAS SOZINHOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS SENTEM QUE SÃO MELHORES DO QUE OUTROS DA MESMA IDADE A FAZER DESPORTO	MAS OUTROS ACHAM QUE NÃO SÃO CAPAZES DE JOGAR TÃO BEM	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS GOSTARIAM QUE O SEU ASPECTO FÍSICO (A SUA APARÊNCIA) FOSSE DIFERENTE	MAS OUTROS GOSTAM DO SEU ASPECTO FÍSICO TAL COMO É	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS METEM-SE FREQUENTEMENTE EM COMPLICAÇÕES, POR CAUSA DAS COISAS QUE FAZEM	MAS OUTROS, NORMALMENTE, NÃO FAZEM COISAS QUE OS METAM EM COMPLICAÇÕES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS GOSTAM DA ESPÉCIE DE PESSOA QUE SÃO	MAS OUTROS DESEJAM, COM FREQUÊNCIA, SER OUTRA PESSOA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS SÃO MUITO BONS NOS SEUS ESTUDOS	MAS OUTROS NÃO SÃO MUITO BONS NOS SEUS ESTUDOS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS GOSTARIAM QUE MAIS GENTE DA SUA IDADE GOSTASSE DELES	MAS OUTROS ACHAM QUE A MAIOR PARTE DAS PESSOAS DA SUA IDADE GOSTA DELES	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> EM JOGOS E DESPORTOS, ALGUNS NORMALMENTE ASSISTEM EM VEZ DE JOGAR	MAS OUTROS JOGAM, MAIS DO QUE FICAM A ASSISTIR	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS GOSTARIAM QUE ALGUMA COISA NA SUA CARA OU NOS SEUS CABELOS FOSSE DIFERENTE	MAS OUTROS GOSTAM DOS SEUS CABELOS E DA SUA CARA TAL COMO SÃO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> ALGUNS FAZEM COISAS QUE SABEM QUE NÃO DEVIAM FAZER	MAS OUTROS RARAMENTE FAZEM COISAS QUE SABEM QUE NÃO DEVEM FAZER	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PORQUE É QUE SE TIRAM MÁS NOTAS?

OME _____ ANO _____ TURMA _____ Nº _____

DATA DE HOJE _____ / _____ / _____
 (DIA) (MÊS) (ANO)

ESTA LISTA DE RAZÕES PARA SE TIRAR UMA MÁ NOTA, ESCOLHE TRÊS QUE ACHARES MAIS IMPORTANTES E MARCA-AS COM UMA CRUZ (X) NO QUADRADO DO LADO DIREITO.

1	POR NÃO SE GOSTAR DE ESTUDAR	
2	POR NÃO SAIR NAS FICHAS AQUILO QUE SE ESTUDOU	
3	POR SE FALTAR MUITO ÀS AULAS	
4	POR FALTA DE TEMPO PARA ESTUDAR	
5	POR NÃO SE SER CAPAZ DE APRENDER	
6	POR AS FICHAS SEREM MUITO DIFÍCEIS	
7	POR FALTA DE ESTUDO	
8	POR OS PROFESSORES EMBIRRAREM COM OS ALUNOS	

AS RAZÕES QUE FORAM MARCADAS TÊM UM NÚMERO DO LADO ESQUERDO. DAS TRÊS RAZÕES ESCOLHE AQUELA QUE TE PARECE MAIS IMPORTANTE E PÕE O NÚMERO DELA NESTE QUADRADO

SOBRE A CAUSA QUE ESCOLHESTE PARA ESTE QUADRADO, ESCOLHE AS FIRMAÇÕES QUE TE PARECEM MAIS CERTAS:

TEM A VER COM A MANEIRA DE SER DA PESSOA QUE TIROU A MÁ NOTA		NÃO TEM NADA A VER COM A MANEIRA DE SER DA PESSOA QUE TIROU A MÁ NOTA	
É UMA RAZÃO QUE, SE NÓS QUISERMOS, PODEMOS MUDAR PARA PODERMOS TER BOAS NOTAS		É UMA RAZÃO QUE, MESMO QUE QUISESSE-MOS, NÃO PODEMOS MUDAR	
É UMA RAZÃO PERMANENTE, QUER DIZER, SEMPRE FOI ASSIM E VAI SER SEMPRE ASSIM		É UMA RAZÃO TEMPORÁRIA, QUER DIZER, ACONTECE SÓ ÀS VEZES	

(VOLTAR A FOLHA)

INDICA AGORA QUAIS OS NÍVEIS QUE ESPERAS OBTER EM CADA DISCIPLINA NO FINAL DO PRÓXIMO PERÍODO

PORTUGUÊS		Ed. VISUAL	
INGLÊS/FRANCÊS		Tr. MANUAIS	
MATEMÁTICA		Ed. MUSICAL	
CIÊNCIAS		Ed. FÍSICA	
HISTÓRIA			

TRABALHO ESCOLAR

OME _____ ANO _____ TURMA _____ Nº _____

ATA DE HOJE _____ / _____ / _____
 (DIA) (MÊS) (ANO)

PARA CADA UMA DAS FRASES FAZ UMA CRUZ (X) NA COLUNA DA DIREITA. SE ESTIVERES DE ACORDO COM A FRASE FAZ A CRUZ NA COLUNA DO "SIM"; SE NÃO ESTIVERES DE ACORDO FAZ UMA CRUZ NA COLUNA DO "NÃO"; SE NÃO OUBERES BEM FAZ A CRUZ NA COLUNA DO "NÃO SEI"

		SIM	NÃO	NÃO SEI
1	De manhã, antes de sair de casa, ou no dia anterior à noite, antes de me deitar, verifico sempre se tenho tudo o que vou precisar na escola	X		
2	Acho que os meus professores se interessam por me ensinar	X		
3	Normalmente, faço os meus trabalhos de casa a tempo	X		
4	Nas disciplinas de que não gosto, normalmente não trabalho nada		X	
5	Se os outros alunos se começam a portar mal nas aulas, eu faço normalmente como eles		X	
6	Sinto que tenho sempre tempo para me preparar para os testes, em casa	X		
7	Eu acho que muito do que ando a aprender na escola não me vai servir para nada		X	
8	Eu acho que tenho a responsabilidade de me portar bem nas aulas	X		
9	Se eu puder gozar os professores, aproveito e gozo mesmo		X	
10	A maior parte das vezes estou aborrecido nas aulas		X	
11	Fico farto com os professores que me dizem o que devo e não devo fazer		X	
12	Há montes de coisas interessantes para fazer na escola	X		

		SIM	NÃO	NÃO SEI
13	Normalmente, deixo os trabalhos de casa por fazer, até ao último momento		X	
14	Distraio-me com muita facilidade nas aulas		X	
15	Quando vou para uma aula, vou normalmente com a intenção de trabalhar	X		
16	Alguns dos meus professores interessam-se por mim como pessoa	X		
17	Normalmente, esqueço-me de trazer o material necessário para as aulas		X	
18	Se eu puder, evito trabalhar nas aulas		X	
19	A maior parte dos dias tenho vontade de vir para as aulas	X		
20	Normalmente, esforço-me por estar com atenção nas aulas	X		

NOME _____ ANO _____ TURMA _____ Nº _____

DATA DE HOJE _____ / _____ / _____
(DIA) (MÊS) (ANO)

DE TODOS OS TEUS COLEGAS DA TURMA, ESCOLHE CINCO, NO MÁXIMO, QUE GOSTARIAS DE CONVIDAR PARA A TUA FESTA DE ANOS:

(NOME) _____	Nº _____
(NOME) _____	Nº _____
(NOME) _____	Nº _____
(NOME) _____	Nº _____
(NOME) _____	Nº _____

DIZ AGORA COM QUEM GOSTAS MAIS DE ESTAR QUANDO ALGUM PROFESSOR FALTA E NÃO TENS AULAS:

(NOME) _____	Nº _____
(NOME) _____	Nº _____
(NOME) _____	Nº _____
(NOME) _____	Nº _____
(NOME) _____	Nº _____

QUEM É QUE ESCOLHIAS PARA FORMAR UM GRUPO PARA ESTUDAR OU PARA FAZER TRABALHOS CONTIGO?

(NOME) _____	Nº _____
(NOME) _____	Nº _____
(NOME) _____	Nº _____
(NOME) _____	Nº _____
(NOME) _____	Nº _____