

# Identidade social, auto-estima e resultados escolares

JORGE SENOS (\*)

## 1. INTRODUÇÃO

No contexto da investigação educacional em torno do auto-conceito e da auto-estima, desenvolveu-se uma tradição de acordo com a qual estas variáveis se relacionam de modo significativo com a natureza dos resultados escolares obtidos pelos sujeitos (Rogers, 1982).

De acordo com Schunk (1990), os alunos que se sentem seguros das suas capacidades de aprendizagem e possuem um sentimento geral de competência, exibem comportamentos de interesse e motivação para as tarefas escolares. Este comportamento permite-lhes obter um bom desempenho académico, facto que contribui para validar o seu sentimento pessoal de competência académica e manter valores elevados de auto-estima. 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 associada ao resultado escolar, para manter a auto-estima em valores estáveis e aceitáveis.

Esta segunda possibilidade tem vindo a ser demonstrada experimentalmente por um con-

junto de estudos que procura dar conta de uma ruptura naquela associação relativamente a alunos do ensino secundário que registam baixos resultados escolares, designadamente no quadro da teoria da identidade social de Tajfel e Turner, aplicada em contextos de realização escolar (Robinson, 1978; Robinson & Tayler 1986; Robinson, Tayler & 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.

## 2. IDENTIDADE SOCIAL E AUTO-ESTIMA

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. Este facto foi experimentalmente verificado por Richmond (1985), no quadro de uma análise desenvolvimental sobre a dinâmica de afiliação grupal entre pares.

---

(\*) Instituto Superior de Psicologia Aplicada. E-mail: js@psi.ispa.pt

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 & Taylor, 1986; Robinson, Taylor & Piolat, 1990).

Como conceito central deste modelo teórico, admite-se que os seres humanos desenvolvem esforços para construir activamente reacções a situações sociais negativas, 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. Implicando a função de categorização 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, 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 positiva-

mente, 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 (1979) 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 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 outra 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 do *Self*, 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 (1991), 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 4.º 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 (*Self-serving bias*) referido 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, 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 hipótese foi apoiada usando tanto grupos experimentalmente arrançados 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 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.

### 3. 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 & 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 & Teasdale, 1978; Alloy & Peterson, 1984; Brunstein & Olbrich, 1985), depressão (Blumberg & Izard, 1985) e aceitação do insucesso (Covington & Omelich, 1984, 1985), com conseqüente 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 sujeitos 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.

De acordo com esta posição teórica, os alunos procurarão inverter a dimensão crítica dos valores, de tal modo que o insucesso 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 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.

#### 4. OBJECTIVOS

O presente estudo pretende verificar a ocorrência deste fenómeno em idades mais precoces do que aquelas utilizadas por Robinson e Tayler (1986), isto é, no momento em que, de acordo com os trabalhos de Richmond (1985), os sujeitos exibem competências sociais que lhes permitem desenvolver uma efectiva dinâmica afiliativa de pares e que coincide com o final do segundo ano do segundo ciclo do ensino básico (11-12 anos).

Assim, espera-se que os maus alunos matriculados no 6.º ano de escolaridade básica exibam, à semelhança dos seus colegas mais velhos do ensino secundário, 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.

#### 5. METODOLOGIA

De harmonia com este objectivo, o presente estudo será conduzido de acordo com as seguintes hipóteses orientadoras:

1. *o grupo com piores resultados escolares deverá exibir uma auto-estima idêntica à auto-estima dos alunos do grupo com melhores resultados escolares;*
2. *o grupo de piores resultados escolares deverá exibir um auto-conceito mais baixo na dimensão «aspectos comportamentais»;*
3. *o grupo de piores resultados escolares deverá exibir valores mais baixo ao nível da «atitude face ao trabalho escolar»;*
4. *as expectativas de resultados escolares futuros serão mais baixas no grupo que obtém piores resultados escolares.*

De acordo com estas hipóteses, centradas 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 «aspectos comportamentais» da *Self Perception Profile for Children* (Harter, 1985) utilizada, pelo facto de esta dimensão se apoiar fundamentalmente no comportamento socialmente valorizado pela cultura escolar, bem como sobre a atitude face ao trabalho escolar. Consistentemente, estes alunos deverão ainda definir expectativas mais baixas relativamente à obtenção de futuros resultados escolares.

##### 5.1. *Sujeitos*

Os sujeitos da amostra foram aleatoriamente seleccionadas de uma escola básica 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 6.º 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.

Estes alunos integram duas turmas deste ano de escolaridade. O facto de as redes sociométricas desenvolvidas pelos alunos deste ano de escolaridade se circunscreverem sobretudo ao universo definido pelos limites das respectivas turmas irá permitir uma análise sucessiva dos resultados, permitindo a verificação do fenómeno em estudo nas duas turmas.

##### 5.2. *Instrumentos e procedimentos*

Todos os instrumentos utilizados foram previamente testados com uma turma piloto do 6.º

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 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.

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.

### 5.2.1. 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 e do auto-conceito nas diferentes dimensões consideradas por Harter na revisão de 1985 (Harter, 1985).

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 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.

### 5.2.2. Afiliação de Pares

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

- 1.º Actividade de natureza social exterior à escola;
- 2.º Actividade de natureza social e lúdica no espaço escolar não-lectivo;
- 3.º 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».

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 simultanea-

mente 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 & 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.

### 5.2.3. Atitude Face ao Trabalho Escolar

Para Robinson e Tayler (1986), a atitude face ao trabalho escolar é consequência directa da natureza do resultado escolar, 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. Recordar-se que a estratégia de manutenção de uma identidade social positiva e, conseqüentemente, de uma auto-estima positiva, se concretiza pela criatividade social, de acordo com o modelo proposto por Robinson e Tayler (1986), 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 adaptada 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.

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.

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».

### 5.2.4. Resultados Escolares

A representação que a cultura escolar actual e os próprios alunos fazem do plano curricular do 6.º ano de escolaridade é diferenciado entre as disciplinas que o compõem. Com efeito, disciplinas como Educação Visual e Tecnológica ou Educação Física, 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.

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 registe, 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.

### 5.2.5. Expectativas

As expectativas relativamente a futuros resultados foram recolhidas através de ficha de registo própria 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.

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, é pedido o nível esperado pelos alunos para todas as disciplinas.

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.

## 6. 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 para grupos independentes, utilizando-se o t-Student depois de se estabelecer a normalidade da distribuição dos resultados através da prova Kolmogorov-Smirnov.

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.

A análise dos resultados será feita nas duas turmas separadamente, centrando-se nos grupos de pares formados no interior de cada turma.

Os grupos formados em cada turma receberão a designação de «An» para a turma «A» e «Bn» 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 consequente 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.

Espera-se ainda, como consequência desta dinâmica afiliativa, que o grupo de alunos com piores resultados escolares mostre um auto-conceito mais baixo na dimensão «aspectos comportamentais».

A análise sociométrica realizada com a turma «A» permitiu encontrar dois grupos com, respectivamente 15 alunos (A1) e 8 alunos (A2).

A análise da significância da diferença de médias (grupos independentes), dos valores médios dos respectivos resultados escolares revela uma diferença significativa [ $t.(n=23; gl=21) = 1.95, p.<0.05$ ] entre os dois grupos de alunos.

Parece assim poder concluir-se que, tal como o modelo prevê, os alunos deste grau de ensino

(6.º 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, o grupo de mais baixo rendimento escolar (A2) revela uma atitude mais desfavorável face ao trabalho escolar, valores mais baixos para a dimensão «Aspectos Comportamentais» do auto-conceito, formula expectativas mais baixas e mostra valores da auto-estima idênticos aos alunos do grupo de mais alto rendimento escolar (A1).

A análise realizada confrontando os dois grupos de resultados escolares contrastados (Quadro 1), vem confirmar a ausência de diferenças significativas ( $p > 0.05$ ) entre as médias obtidas por cada grupo ao nível da Auto-Estima Global [ $t(n=23; gl=21) = 0.85, p > 0.05$ ].

Verifica-se ainda que o grupo de melhores resultados escolares revela um auto-conceito superior na dimensão «Aspectos Comportamentais» (AC) [ $t(n=23; gl=21) = 4.04, p < 0.01$ ] que, como se sabe, se estrutura no sentido da cultura escolar.

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.

A análise dos resultados revela que, de facto, os alunos do grupo A2 (Média 15.3) possuem

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

Este resultado é consistente com os valores diferenciais encontrados para o auto-conceito (Aspectos Comportamentais) onde os alunos do grupo A2 revelavam um valor mais baixo no limiar de significância de  $p < 0.01$  (Quadro 1).

Finalmente, foi analisada a expectativa para futuros resultados escolares entre os alunos dos dois grupos.

Mais uma vez, os resultados revelam-se consistentes com o modelo em análise. Os alunos com piores resultados escolares revelam expectativas (Média = 13.9) de obtenção de novos resultados escolares mais baixas [ $t(n=23; gl=21) = 2.19, p < 0.05$ ] do que os alunos que integram o grupo dos melhores alunos (Média = 16.1).

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 do modelo em estudo.

De acordo com o modelo, os alunos com piores resultados escolares apenas conseguirão manter a auto-estima 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

QUADRO 1  
*Auto-estima, Auto-conceito – Turma «A»*

		Média	Sd.	t. (gl=23)	p.
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 (AEG) e auto-conceito – *Aspectos Comportamentais* (AC) entre os alunos que integram o grupo de melhores resultados escolares (A1 n=15) e o grupo com piores resultados escolares (A2 n=8)

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 um auto-conceito na dimensão «aspectos Comportamentais» mais favorável a par de uma auto-estima (AEG) inferior à dos alunos com resultados mais baixos integrados no grupo A2.

A análise dos resultados escolares entre os alunos do grupo A1 (alunos com resultados escolares mais altos, média = 15.87) e os alunos isolados (média dos resultados escolares = 12.6), 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, média = 13.88) com os alunos isolados (média = 12.6), não se registam diferenças significativas [t.(n=13; gl=11) = 1.45, p>0.05].

Assim, os alunos isolados obtiveram resultados escolares idênticos aos 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.

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 2).

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, bem como um conjunto de mais cinco alunos isolados (com uma ou nenhuma escolha recíproca).

Os grupos assim encontrados serão designados como grupo B1 e grupo B2.

A análise da significância da diferença dos valores médios dos respectivos resultados escolares entre os grupos B1 (15.9) e B2 (13.3), revela uma diferença significativa [t.(n=18; gl=16) = 2.83, p.<0.01] entre os dois grupos de alunos.

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 um auto-conceito para os aspectos comportamentais 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 graças à dinâmica de afiliação de pares, apesar dos resultados escolares serem inferiores, e à possibilidade de, em acordo com o modelo, desenvolver uma cultura

QUADRO 2  
Auto-estima – Turma «A»

		Média	Sd.	t. (gl=11)	p.
AEG	Is.	2.60	0.40	2.95	<0.01
	A2	3.19	0.32		

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)

QUADRO 3  
Auto-estima e Auto-conceito – Turma «B»

		Média	Sd.	t. (gl=16)	p.
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		

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)

de grupo que permita aos seus membros beneficiar de comparações com o grupo exterior de bons alunos.

A análise realizada (Quadro 3) confrontando os dois grupos de resultados escolares contrastados vem confirmar a ausência de diferenças significativas entre as médias obtidas por cada grupo (B1=3.04; B2=2.78), ao nível da Auto-Estima Global (AEG) [t.(n=18; gl=16) = 1.27, p.>0.05].

Todavia, não se verificam diferenças significativas para o auto-conceito na dimensão «Aspectos Comportamentais» (B1=2.85; B2=2.81) [t.(n=18; gl=16) = 0.21, p.>0.05].

Este facto parece constituir 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.

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.

Relativamente à atitude face ao trabalho escolar, os resultados encontrados nesta turma são consistentes com aqueles encontrados na turma «A». O grupo com piores resultados escolares (B2, média = 17.0) revela uma atitude face ao trabalho escolar mais baixa [t.(n=18; gl=16) = 2.69, p<0.01] do que o grupo com melhores

resultados escolares (B1, média = 17.0), confirmando neste ponto a hipótese em estudo.

Finalmente, foi analisada a expectativa para futuros resultados escolares entre os alunos dos dois grupos.

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 (média na expectativa = 13.0) revelam expectativas de obtenção de novos resultados escolares mais baixas [t.(n=18; gl=16) = 2.33, p<0.05] do que os alunos que integram o grupo dos melhores alunos (média na expectativa = 15.3).

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 (média dos resultados escolares = 14.3), como acontecia na Turma «A», ao contrário, obtiveram resultados escolares iguais [t.(n=16; gl=14) = 1.40, p>0.05] aos do grupo B1 (média dos resultados escolares = 15.9), isto é, iguais aos dos melhores alunos da turma.

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, 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 B1 (alunos com mais altos resulta-

dos escolares), não há motivo, no quadro desta análise, 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».

## 7. DISCUSSÃO

A análise realizada no quadro da teoria da identidade social, a partir do modelo proposto por Robinson e Tayler (1986), 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).

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 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 baixo auto-conceito na dimensão «aspectos comportamentais».

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, ao mesmo tempo que manifestava uma atitude face ao trabalho escolar e um auto-conceito «aspectos comportamentais» inferior ao grupo de resultados escolares 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.

A análise realizada apurou que, sempre que os alunos isolados revelam piores resultados escola-

res 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, e deste modo desenvolver 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.

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

Parece assim poder concluir-se pela validade das propostas de Robinson e Tayler (1986): 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, quebrando a associação (correlação directa e significativa) identificada por Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979) entre resultados escolares e auto-estima.

Assim, poderemos aceitar que o modelo proposto por Robinson e Tayler (1986) para o ensino secundário, se confirma no final do segundo ciclo do ensino básico, parecendo 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 6.º ano de escolaridade.

## REFERÊNCIAS

- Abramson, L., Seligman, M., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans – Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Alloy, L., & Peterson, C. (1984). Attributional style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 46* (3), 681-687.
- Amado, G., & Guittet, A. (1982). *A dinâmica da comunicação nos grupos*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, (2ª Edição).
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Ed. Moraes (2ª Edição).
- Berndt, T., Laychak, A., & Park, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology, 82* (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, 49* (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, 48* (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., & Omelich, C. (1984). The trouble with pitfalls: A reply to Weiner's critique of attribution research. *Journal of educational Psychology, 76* (6), 1199-1213.
- Covington, M., & Omelich, C. (1985). Ability and effort valuation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology, 77* (4), 446-459.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.
- Hinkle, S., Taylor, L., Fox-Cardamone, D., & Crook, K. (1989). Intragroup identification and intergroup differentiation: A multicomponent approach. *British Journal of Social Psychology, 28* (4), 305-317.
- Hogg, M., & Sunderland, J. (1991). Self-esteem and intergroup discrimination in the minimal group paradigm. *British Journal of Social Psychology, 30* (1), 51-62.
- Huici, C. (1985). Relaciones intergrupales II: El paradigma del grupo mínimo. In C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo* (pp. 87-109). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- 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, 30* (4), 293-307.
- Patterson, C., Kupersmidt, J., & Griesler, P. (1990). Children's perceptions of self and of relationships with others as a function of sociometric status. *Child Development, 61* (5), 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, 59* (3), 475-486.
- Platow, M., McClintock, C., & Liebrand, W. (1990). Predicting intergroup fairness and ingroup bias in the minimal group paradigm. *European Journal of Social Psychology, 20* (3), 221-239.
- Robinson, W. (1978). O desinteresse escolar no ensino secundário. *Análise Psicológica, 2* (1), 23-32.
- Robinson, W., & Tayler, C. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica, 5* (1), 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, 5* (3), 327-336.
- Robinson, W., Tayler, C., & Piolat, M. (1990). School attainment, self-esteem, and identity. France and England. *European Journal of Social Psychology, 20* (5), 387-403.
- 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.
- 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, 63* (1), 61-74.
- Schunk, D. (1990). Self-concept and school achievement. In C. Rofers, & Kutnick (Eds.), *The social psychology of the primary school* (pp. 70-79). London: Routledge.
- 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.
- Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. Austin, & S. Worchel (Eds), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, California: Brooks/Cole.

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*, 59 (6), 1202-1213.

### RESUMO

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

Neste estudo pretende-se verificar, 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, piores expectativas e uma atitude negativa face ao trabalho escolar.

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

### ABSTRACT

This paper aims to establish the onset of protective strategies of maintenance of Self-Esteem after school failure, following the theoretical approach of social identity, among 6th grade pupils enrolled in a public school. The data analysis conducted within this study shows that pupils with repeated school failure develop social relations among their peers which exhibit the same Self-Esteem values, poorer expectancies and a poorer attitude toward school and school work when comparing with high achievers.

*Key words:* Self-Esteem, Self-Concept, Social Identity.