

## OS IMPACTOS DA NOTA SOBRE A AUTO-ESTIMA DOS ALUNOS DE 11 E 12 ANOS

Virgínia Lúcia Nogueira Farias<sup>1</sup>  
Pascal Bressoux<sup>2</sup>

**Resumo:** *O presente trabalho tem como referencial o estudo da influência do valor escolar – a nota – no desenvolvimento da auto-estima do aluno e a participação do desempenho da classe e do julgamento do professor neste processo. O nosso objetivo foi identificar, junto aos alunos dos colégios Pablo Picasso e Grésivaudan, situados na cidade de Grenoble/França e através da construção e análise de um modelo global, o nível de influência dos determinantes da auto-estima escolar estudados e a sua evolução ao longo de um ano letivo. Neste estudo, o ato de notação enquanto julgamento escolar foi discutido através das perspectivas sociológica e didática, e para a análise dos quadros de referência interna/externa foi utilizado o modelo I/E de Marsh. A partir dos resultados encontrados consideramos que a atividade escolar e o conhecimento e internalização de seus resultados através da nota repercutem significativamente no processo de construção da auto-estima do aluno.*

**Palavras-chave:** Auto-estima escolar; Nota; Comparação interna/externa.

### 1. INTRODUÇÃO

A auto-estima é um tema que suscita enorme interesse do grande público e em especial dos psicólogos e educadores. No que diz respeito ao interesse deste último, uma das explicações aponta para a relação que parece existir entre a construção e desenvolvimento da auto-estima com o nível escolar das crianças, as comparações que elas realizam e o julgamento do professor sobre as suas atividades escolares (Bressoux et Pansu, 2003). Consequentemente, a compreensão dos elementos que participam da formação da auto-estima escolar representa um grande desafio para os professores e outros profissionais da educação.

Dentro desta perspectiva, o nosso trabalho se interessará aos impactos da nota sobre a auto-estima dos alunos de 11 e 12 anos, pois supomos que o conhecimento e internalização do nível escolar (nota trimestral) afeta a auto-estima do aluno. Este estudo se articulará através de duas partes - teórica e empírica. Inicialmente, realizaremos uma breve revisão de literatura dos estudos anteriores do *Self*<sup>3</sup> e do modelo contemporâneo do auto-conceito e em seguida apresentaremos diferentes determinantes da auto-estima escolar.

Num segundo momento, passaremos à parte empírica da pesquisa, realizada durante um ano letivo. Através dos resultados e análises desta fase do estudo pretendemos verificar os

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Sociologia, Laboratoire Recherches sur les Œuvres et les Mondes de l'Art - ROMA, Grenoble II. Projeto ARCUS-Bresil – parceria da Université Pierre Mendès France-Grenoble e a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Email : virginia.farias@etu.upmf-grenoble.fr

<sup>2</sup> Orientador desta pesquisa de mestrado, diretor do Laboratoire de Sciences de l'Éducation – LSE, Grenoble II.

<sup>3</sup> Termo inglês que se refere ao EU como conceito chave em várias escolas da psicologia e que se refere à personalidade reflexiva consciente de uma pessoa.

impactos das notas trimestrais em disciplinas consideradas fundamentais, matemática e língua<sup>4</sup>, sobre a auto-estima nestas matérias com o intuito de construir um modelo global e de discutir, entre outros, o aparecimento do efeito *big-fish-little-pond*<sup>5</sup> na classe.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

A elaboração atual de uma teoria do auto-conceito deve-se ao psicólogo William James, pois o modelo apresentado na sua obra emblemática, *The principles of psychology* (1890), constituiu uma ruptura das posições filosóficas anteriormente assumidas na busca de uma perspectiva mais psicológica do conceito de si.

Dentre suas contribuições mais significativas, é importante referir-se à dicotomia do *Self*. James concebe o *Self* como uma articulação dinâmica e dicotômica entre "*The I*" (Eu-como-Sujeito) e "*The Me*" (Eu-como-Objeto). Para este autor, o *Eu* de um indivíduo estaria dividido em "*The I*" (o *Eu* enquanto conhecedor), o aspecto do *Eu* que organizaria e interpretaria, de forma subjetiva, a experiência do indivíduo, e "*The Me*" (o *Eu* enquanto conhecido), que seria constituído pelas características materiais (corpo, família, bens), pelas características espirituais (estados de consciência, faculdades psíquicas) e pelas características sociais (relações, papéis, personalidade), características que conferem ao sujeito a sua individualidade (Marsh e Shavelson, 1985). Visto que James permanece numa abordagem centrada no indivíduo, foi o seu contemporâneo Baldwin (1897), que ao contribuir para o ressurgimento do interesse pelo auto-conceito, acentua a perspectiva interacionista do desenvolvimento do *Eu*, pois, para ele, «o *Eu* e o *Outro...nasceram juntos*» (Byrne, 1986).

O segundo pilar do estudo contemporâneo sobre a interação social no desenvolvimento do *Eu* foi constituído por Cooley (1902) e Mead (1934), autores da corrente do interacionismo simbólico. Esta abordagem considera que o indivíduo constrói-se nas suas relações com o seu ambiente social e explica de que forma o ser humano atribui significado à comunicação partilhada com o *Outro*. Para Cooley (*looking glass self*), o *Eu* social é uma idéia ou sistema de idéias que integra três elementos: a imagem da nossa apresentação aos *outro*; a consciência do julgamento que o *outro* tem sobre nós; e os sentimentos positivos ou negativos resultantes deste julgamento. Assim, o *Outro* seria essencial na construção do *Eu* pois esta se produziria através da internalização das opiniões que acreditamos que o *outro* tem sobre nós. Mead, por sua vez, propõe uma teoria mais exaustiva sobre a construção do *Self*. Segundo ele, a linguagem é a conexão entre o *Eu* e a sociedade pois, a vida social assim como a vida mental, baseiam-se na comunicação. Desta maneira, o autor afirma que a origem do *Eu* está na interação social, acrescentando que o processo constitutivo do *Self* de cada indivíduo é idêntico, mas entretanto conserva a sua especificidade. Esta particularidade do *Eu*, destacada por Mead, apoia-se na idéia de que o indivíduo desenvolve-se à partir dos julgamentos que o *outro* exprime sobre ele ao longo das interações sociais.

A utilização do termo *Self* apresenta acepções variáveis em função das correntes de pensamento da psicológica. Atualmente, a teorização do *Eu* é um dos pilares da psicologia analítica e da psicologia social. Sendo que a primeira supõe a idéia clássica do *Eu* como

<sup>4</sup> Refere-se à língua materna, sendo assim, visto que este estudo foi realizado em Grenoble/França, a referida disciplina corresponde ao Francês.

<sup>5</sup> Teoria criada a partir dos estudos de Marsh que significa “*grande-peixe-pequena-lagoa*” e que será discutida posteriormente (sub-título 4.2).

constituído por disposições internas e mentais, enquanto que a segunda interpretação – perspectiva utilizada neste estudo - revela uma visão do Eu como construção social. A compreensão do *Self* à partir da psicologia social tem ocupado nos últimos anos um lugar importante no domínio da psicologia o que favoreceu um grande número de pesquisas, visto que «o *Self* não é apenas um elemento qualquer dentre outros, mas o mais importante objeto da nossa atenção visto que ele atinge a nossa identidade» (Bressoux, 2000, p.171).

O estudo do *Self*, em psicologia social é consideravelmente inspirado pelas teorias e paradigmas da psicologia cognitiva, segundo a qual este pode ser concebido como a representação mental que cada um tem da sua própria personalidade (Kihlstrom & Cantor, in Kihlstrom, Cantor, Albright, Chew, Klein & Niedenthal, 1988). Neste sentido, esta representação, construída a partir das experiências de vida e da sua elaboração mental, é armazenada na memória da mesma forma que as representações dos outros objetos, reais ou imaginários, pertencendo ao mundo físico ou social.

*«A representação mental do Eu é constituída ao mesmo tempo de informações abstratas relativas aos atributos pessoais (conhecimento semântico) e informações concretas relativas à experiências, pensamentos e atos específicos (conhecimentos episódiques) »* (Kihlstrom, Cantor, Albright, Chew, Klein & Niedenthal, 1988, p. 206).

Sendo assim,

*«teóricos do Eu e da identidade parecem concordar sobre o fato que o Self contém uma variedade de representações. As representações do Eu seriam cognitiva e/ou afetiva – sendo que esta última corresponde às auto-avaliações positivas e negativas - de formas verbais, neurais ou sensorimotoras, ou sob a forma de imagem»* (Martinot, 1995, p. 20).

Considerando que a conceptualização do *Self* varia em função do quadro de referência dos diferentes autores, no que diz respeito à esta definição, a fim de proporcionar um entendimento geral, identificaremos - através da contribuição de Vallerand - os componente do Eu, assim como o seu aspecto dicotômico. Vallerand (1994) propõe dois aspectos do *Self*: o *Self* como processo e o *Self* como conteúdo. O Eu como processo pode ser definido como a consciência de si pois ele preenche várias funções, tais como a avaliação de si, a apresentação social e outras. Enquanto que o Eu como conteúdo, contém as informações que o indivíduo tem sobre si mesmo e, a avaliação e a consciência que ele tem destas. É particularmente nesta perspectiva do Eu (*Eu como conteúdo*) à que nos apoiamos neste artigo, pois, o *Self* como conteúdo possui três grandes componentes: o auto-conceito (percepções e conhecimentos que uma pessoa possui sobre si mesmo); a auto-estima (dimensão que avalia estes conhecimentos); e os esquemas de si (estruturas cognitivas que organizam os processos perceptivos e cognitivos do indivíduo). Neste sentido, nos fundamentamos na idéia de Vallerand de que o Eu é o conjunto de estruturas e processos centrais na maior parte dos nossos pensamentos, sentimentos e ações, e não apenas um conteúdo que representa o que nós somos e como nos percebemos. Como resumiu o autor, «o Eu, em grande parte, é resultado da influência dos outros e as diversas ramificações que ele produz vão influenciar os mínimo comportamentos face às pessoas do nosso convívio » ( p. 125).

## 2.1. Modelo contemporâneo do Auto-conceito<sup>6</sup>

Shavelson, Hubner e Staton (1976) construíram a base teórica da investigação contemporânea do auto-conceito. Eles propõem uma nova definição do auto-conceito: «*de forma geral, o auto-conceito é a percepção do indivíduo sobre si mesmo (...) presumi-se que estas percepções influenciam a maneira que o indivíduo age, e estas ações influenciam por sua vez a forma como o indivíduo se percebe*» (p. 411). Estes autores afirmam a existência de sete dispositivos fundamentais à construção desta definição. Os dispositivos do auto-conceito podem ser identificados como: organizativo, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimentista, avaliativo e diferenciável. Assim, de acordo com estes autores, estas são as características fundamentais para uma definição mais precisa da auto-estima, visto que esta possui múltiplas facetas, é estável, avaliativa, diferenciável e tem capacidade para se desenvolver e se organizar hierarquicamente.

A estabilidade que se observa no topo da hierarquia, ou seja, quando o auto-conceito é visto na sua globalidade, diminui à medida que as suas facetas se tornam mais diferenciadas, mais específicas de uma determinada situação (Shavelson e Bolus, 1982). O aspecto avaliativo do auto-conceito permite que o indivíduo se auto-avalie, o que lhe possibilita a realização de uma retrospectiva dos seus comportamentos face a uma determinada situação, averiguando quais são os mais adequados e daí retirar informação que lhe seja útil em novas situações (ibidem). No que se refere ao aspecto organizativo do auto-conceito, e de acordo com Shavelson e Bolus (1982), os indivíduos, ao receberem informação acerca de si próprios, vão estabelecer categorias que se refletem nas diferentes facetas, tornando o auto-conceito multifacetado ou multidimensional. Sendo assim, o auto-conceito possui uma organização hierárquica de suas diferentes facetas, isto é, as diferentes percepções que o indivíduo tem de si próprio vão sendo orientadas a partir da base da hierarquia, onde se encontram as facetas mais diferenciadas, para o seu topo, onde se encontra o auto-conceito geral. No que diz respeito ao aspecto desenvolvimentista do auto-conceito, Marsh e Shavelson (1985) consideram que este se torna cada vez mais específico e diferenciado, à medida que a idade avança. E para finalizar esta caracterização, os referidos autores afirmam que o auto-conceito é diferenciável, isto é, o auto-conceito pode facilmente diferenciar-se de outras variáveis - por exemplo, nível escolar - permitindo compará-las entre si, de forma a averiguar possíveis relações.

## 2.2. Fatores determinantes da auto-estima

Com o propósito de discutir a formação e desenvolvimento da auto-estima escolar dos alunos de 11 e 12 anos. Detalharemos aqui as variáveis utilizadas nesta pesquisa na modelização da auto-estima escolar - o nível escolar (a nota) e as comparações realizadas pelos alunos

---

<sup>6</sup> Embora certos autores diferenciem claramente o auto-conceito e auto-estima, outros consideram que o aspecto cognitivo e o aspecto avaliativo são dois elementos de um mesmo constructo, pois consideram que as informações avaliativas do indivíduo são também objeto de um tratamento cognitivo (Bressoux & Pansu, 2000). Seguindo esta lógica, utilizamos aqui os referidos termos de maneira indistinta pois, além de comungarmos com esta perspectiva, o instrumento de coleta de dados deste estudo (*Self-Description Questionnaire*) engloba aspectos descritivo e avaliativo. Por exemplo, um dos itens do questionário utilizado para medir o auto-conceito ou auto-estima em língua foi *eu tenho boas notas em francês*. “Ter boas notas em francês”, além de ser uma descrição dos resultados na disciplina, é também uma avaliação do valor das suas próprias notas. Sendo assim, esta questão possibilita adquirir simultaneamente a descrição e avaliação de um aluno sobre suas capacidades nesta matéria. O que explica o fato de utilizarmos neste artigo de maneira análoga os termos *auto-estima* e *auto-conceito*.

(comparações internas e externas) – pois, considerando os estudos exploratórios realizados, apostamos na importância da interação destes diferentes fatores na evolução da auto-estima.

### 2.2.1. A nota no processo de julgamento escolar

A avaliação escolar deveria ser percebida pelos alunos como uma indicação de competências adquiridas ou não, e uma tomada de consciência das atitudes necessárias para melhor atingir estes objetivos. Enquanto que para o professor, o ato de avaliar deveria ser um meio de observação do trabalho dos alunos e do seu próprio trabalho, ou seja, verificar as aquisições e os progressos, detectar as dificuldades e prever soluções.

Entretanto, é necessário reconhecer que a avaliação não se apresenta apenas como um desafio pedagógico mas também como uma sanção negativa que revela interesses sociais. E partindo dos princípios destes interesses e desafios, que a avaliação pronuncia um julgamento sobre as competências do aluno e atribui um valor à sua atividade escolar. De acordo com Bressoux e Pansu (2003), o aluno é objeto de julgamento em diferentes situações, pois o julgamento escolar se exprime no seio da instituição escolar sob diversas formas: de maneira informal (ex.: feedback, sorrisos, pequenos comentários) ou de maneira institucional (ex.: as notas, observações no boletim escolar). Entre estas diferentes formas, estes autores põem em perspectiva o lugar privilegiado da nota. Pois, « *ancorada profundamente na memória coletiva, ao ponto de encarnar a Escola, objeto de angústia e de desejo por parte dos alunos e de suas famílias, a nota constitui verdadeiramente uma forma objetiva do valor escolar*» (p.25). Sendo assim, este julgamento escolar possui uma função institucional, é considerado como o centro da vida escolar e repercute igualmente na vida social do aluno. Se os alunos são " obcecados " pela nota, pela média da unidade, é porque a nota tem uma importância que ultrapassa os limites da classe.

Os estudos de docimologia<sup>7</sup> mostram que a notação varia em função dos avaliadores (Noizet & Caverni, 1978; Merle, 1998). Eles destacam os riscos da avaliação, pois, de acordo com os autores, a estimativa dos desempenhos é perturbada por diferentes efeitos, tais como, os efeitos de ordem (as primeiras provas são avaliadas mais severamente); efeitos de ancoragem (sobre-avaliação ou sub-avaliação caso a prova esteja imediatamente após uma prova considerada boa ou não); efeitos do lugar dos erros da prova (os erros no início da prova provocam um a priori desfavorável); efeito de origem (as informações que o avaliador tem sobre o avaliado ou o que ele percebe através da prova provoca uma impressão mais ou menos favorável em função da subjetividade do corretor).

Ainda no que diz respeito ao estudo da nota, apontamos duas diferentes interpretações do ato de notação à partir das teorias sociológica e didática. A primeira, a teoria sociológica de Bourdieu e de Passeron (1970) é centrada nas funções de reprodução social da escola e a segunda, o esquema da negociação didática de Chevallard (1986), considera que a atribuição de uma nota não é um ato de medida de conhecimento, e sim um processo de negociação didática.

A teoria da reprodução social de Bourdieu (1970) considera que a nota atribuída ao aluno não corresponde unicamente ao seu valor escolar. A nota seria um produto do desempenho do aluno e da sua pertença social. Assim, além de uma hierarquia das competências escolares, as disposições das notas dos alunos revelariam que a lógica do funcionamento escolar está ao

---

<sup>7</sup> Docimologia: ciência que se ocupa das diferentes formas de controle do conhecimento.

serviço dos interesses de reprodução e legitimação dos grupos dominantes. Através desta tese, Bourdieu contribui enormemente para uma compreensão sociológica da escola ao revelar que esta instituição não é neutra. Formalmente, a escola trataria todos os alunos da mesma maneira, todos assistiriam às mesmas aulas, passariam pelas mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, por conseguinte, talvez tivessem as mesmas possibilidades. Entretanto, este sociólogo demonstra que na verdade as possibilidades são diferentes. Alguns estariam em condições mais favoráveis que outros para atender às exigências, a maior parte do tempo implícitas, impostas pela escola.

Por sua vez, o esquema descrito por Chevallard sugere que o processo de avaliação possui um lugar muito amplo no processo de ensino-aprendizagem - o da negociação didática. O centro de aplicação desta negociação encontra-se no objetivo do professor de gerenciar simultaneamente a classe enquanto grupo e cada aluno de maneira individual. Neste contexto a nota funciona como elemento de regulação, ou seja, o desempenho satisfatório ou não do aluno tem um papel fundamental sobre a percepção da capacidade do professor em conduzir a classe. Neste sentido o autor afirma que ao dar uma nota à prova do aluno, o professor nota a si mesmo, a nota que lhe é atribuída não é outra coisa que a distribuição das notas que ele atribuiu aos seus próprios alunos. Isto explica o fato de que a distribuição das notas deve respeitar uma média. Pois, a existência de notas exageradamente baixas ameaçariam a credibilidade do professor, enquanto que notas demasiadamente elevadas comprometeriam o futuro do seu ensino. Para resumir esta idéia Bressoux e Pansu (2003) afirmam que « *a nota torna-se um meio regulador do bom funcionamento desta “relação obrigada” entre aluno e professor*» (p.25). O que revela que, por trás do ato de notação existe uma estratégia pela qual o professor visa merecer o estatuto de bom<sup>8</sup> professor e ao mesmo tempo manter uma boa interação com a classe.

### 2.2.2. Os quadros de referência interna e externa

O modelo I/E (Marsh, 1986) demonstra que a auto-estima em línguas e em matemática são influenciadas tanto por comparações externas quanto internas. As comparações externas ou "comparações sociais" são aquelas feitas dentro de um grupo de referência. Ou seja, quando um aluno compara, por exemplo, suas competências escolares com as de outros alunos de sua classe ele obtém uma informação que utilizará como base de formação da própria auto-estima. Este processo revelaria então que a construção da auto-estima depende em grande parte da percepção das capacidades do outro. Consequentemente, este processo social de comparação baseado numa estrutura externa de referência, na qual o aluno compara os seus desempenhos num domínio específico, aos desempenhos de outros alunos num mesmo domínio, provoca um impacto nesta dimensão da sua auto-estima. Por exemplo, comparar as próprias competências ou resultados em matemática com as competências ou resultados dos colegas nesta mesma disciplina afetaria o nível da auto-estima do aluno em matemática.

Enquanto que as comparações internas produzem-se à partir de uma confrontação interior entre as capacidades ou resultados do indivíduo em diferentes domínios. Outros autores (Möller & Köller, 2001) nomearam as comparações baseadas numa estrutura interna de referência como "comparações dimensionais" (entre as diferentes dimensões). Por conseguinte, ao contrário do que se pensava anteriormente, as normas externas ao qual o indivíduo compara-se não são as únicas fontes de informação subjacentes à construção da auto-estima. Marsh, através do modelo

---

<sup>8</sup> « Bom » de acordo com as exigências do ensino tradicional de conduta de classe.

de referência interna/externa demonstra a existência e as implicações das comparações internas neste processo.

O modelo de referência Interna/Externa (I/E) de H.W. Marsh (1986) foi desenvolvido inicialmente para explicar a ausência de correlações fortes entre as auto-estimas em língua e matemática. O fato de existir frequentemente fortes correlações, de um lado, entre os resultados em matemática e em língua (Marsh, Byrne e Shavelson, 1988; Skaalvik e Rankin, 1990) e, por outro lado, entre os resultados escolares e a auto-estima associada à cada uma destas disciplinas (Marsh, Relic e Smith, 1983; Marsh e Shavelson, 1985), considera-se inesperado que as auto-estimas em matemática e em língua não estejam correlacionadas positivamente<sup>9</sup>. De acordo com o modelo I/E, a auto-estima escolar numa disciplina específica desenvolve-se em função das comparações internas e externas realizadas. A noção de comparação externa refere-se ao efeito *big-fish-little-pond*.

Proposto por Marsh e Parker (1984) o efeito *big-fish-little-pond* (BFLP) é verificado quando alunos de nível escolar idêntico em língua e matemática, por exemplo, apresentam auto-estimas distintas nas respectivas disciplinas. Isto revela que, os alunos têm auto-estima mais baixa quando comparam-se com colegas com melhor desempenho, enquanto que as auto-estimas são mais elevadas quando estes comparam-se à alunos com menor desempenho. Ou seja, se um aluno de bom nível escolar pertence à uma classe onde os alunos são de nível médio, os seus resultados serão mais elevados que a média dos outros alunos da classe, o que provocará o desenvolvimento de uma auto-estima superior à média. De maneira recíproca, se este mesmo aluno encontra-se numa classe onde os alunos apresentam um desempenho escolar muito elevado, os seus resultados serão inferiores à média da classe, e esta diferença provocará o desenvolvimento de uma auto-estima inferior à média. Esta descoberta tem consequências importantes para outros resultados associados à auto-estima escolar. Por conseguinte, na mesma ordem de idéias, e apoiando-se sobre a teoria da *comparação social* de Festinger (1954); Rogers, Smith e Coleman (1978) afirmaram que a relação entre auto-estima e sucesso escolar pode ser melhor compreendida dentro do ambiente social imediato dos alunos. Sendo assim estes autores afirmam que a importância do sucesso escolar para a constituição da auto-estima não reside no nível absoluto dos resultados mas nas percepções que tem os alunos do seu nível de sucesso comparado ao do « grupo de comparação », os seus colegas de classe.

Entretanto que as comparações internas consistem num processo pelo qual o aluno compara a sua capacidade (sucesso ou fracasso) numa disciplina (por exemplo matemática) com o seu sucesso ou fracasso em uma ou várias disciplinas (por exemplo língua, história), independentemente da comparação social ou externa que ele pode realizar. Visto que o processo de comparação interna é considerado sobre um princípio relativista consideramos que esta segue a lógica do modelo compensatório (Winne et Marx, 1978) que mostra porque os alunos menos capazes numa disciplina consideram-se como relativamente bons em domínios diversos.

### 3. METODOLOGIA

Na fase experimental deste estudo foi utilizado a versão francesa do *Academic Self Description Questionnaire I* (ASDQ I)<sup>10</sup> proveniente do *Self Description Questionnaire* (SDQ)

<sup>9</sup> Uma correlação positiva (*Coefficient Alpha de Cronbach*) verificada à partir do programa SAS, indica que as auto-estimas de ambas disciplinas evoluem igualmente em sentido positivo ou negativo.

<sup>10</sup> Tradução livre : questionário de auto-descrição escolar.

de Marsh, método amplamente utilizado para medir a auto-estima. O SDQ tem sua origem no modelo teórico de Shavelson (Shavelson&Bolus, 1982; Shavelson et al., 1976) que propõe a estrutura multifacetada e hierárquica da auto-estima. Este instrumento combinou aspectos cognitivo (ex.: Tenho boas notas em francês) à aspectos afetivo/motivacionais (ex.: Gosto de estudar matemática). Assim, no que diz respeito aos participantes, o ASDQ I nos auxiliou numa dupla observação, tanto da avaliação cognitiva quanto das reações afetivas dos alunos. Desta maneira, as auto-avaliações em língua e em matemática foram medidas através de um questionário de 18 itens organizado em dois grupos específicos: desempenho em língua e desempenho em matemática, contendo 8 e 10 itens cada grupo respectivo.

Esta pesquisa de campo configurou um estudo longitudinal realizado ao longo de um ano escolar através de quatro etapas realizadas à cada trimestre que consistiu-se no registro das notas trimestrais de cada aluno em língua e matemática e na aplicação do ASDQ I. Através do tratamento dos dados obtidos com a utilização do programa SAS e da análise e interpretação dos resultados, considerando os limites metodológicos deste estudo, apontamos à seguir os diferentes impactos da nota sobre a auto-estima do aluno.

#### 4. CONCLUSÃO

Com base nos resultados obtidos esclarecemos quais são os efeitos das notas em língua e em matemática sobre a evolução da auto-avaliação do aluno nestas disciplinas<sup>11</sup>. E graças aos dados adquiridos nas quatro etapas experimentais da pesquisa que foi possível construir o modelo explicativo da auto-estima sobre o qual nos apoiaremos na construção das conclusões subsequentes.

Os dados empíricos trazidos por nosso estudo mostram primeiramente que, a auto-estima dos alunos durante o *sixième année*<sup>12</sup> é afetada pelas precedentes. O que significa que o aluno considera os seus conhecimentos e avaliações anteriores no processo de formação da sua auto-estima, revelando assim o caráter processual e dinâmico desta construção. Em segundo lugar, os nossos resultados demonstram que as auto-estimas em língua e em matemática são influenciadas positivamente pelas notas trimestrais respectivas. Quanto mais elevada a nota do aluno, melhor será a sua auto-estima e ao contrário, quanto mais baixa a nota, menor será sua auto-estima.

Além disso, este estudo pretendia verificar a influência da variabilidade que a importância atribuída à matéria pode exercer sobre a auto-estima escolar. Dados os modelos contruídos, os resultados confirmam que, a importância atribuída à disciplina exerce um efeito significativo sobre o sentimento de competência do aluno. As auto-estimas em língua e em matemática aparecem positivamente ligadas à importância atribuída às disciplinas respectivas. Isto demonstra que a importância desempenha um papel no processo de formação da auto-avaliação escolar e esta poderia variar em função do grau de importância de cada disciplina. O que nos conduz à concluir que o fato de atribuir mais importância à uma disciplina provoca um aumento da auto-estima. Em contrapartida, o modelo explicativo da auto-estima em língua mostrou que o fato de atribuir mais importância à esta disciplina no início do ano pode diminuir a auto-estima ao final de ano letivo. Isto se explicaria possivelmente pelo fato de que as expectativas relacionadas à esta matéria não foram alcançadas no fim do ano escolar.

<sup>11</sup> Nogueira Farias (2007) apresenta uma análise estatística e interpretação detalhada destes resultados.

<sup>12</sup> Série equivalente à 5ª série do ensino fundamental do sistema de ensino brasileiro.



Um outro interesse deste estudo diz respeito ao modelo « *big-fish-little-pond* » - o efeito do nível médio da classe sobre a auto-estima do aluno. No que diz respeito à auto-estima em matemática, a teoria do *big-fish-little-pond* foi confirmada, pois resultados demonstraram um impacto negativo do nível médio da classe sobre a auto-estima. Em outros termos, à nível idêntico nesta disciplina, um aluno que pertencia à uma classe forte em matemática tinha uma auto-estima mais baixa nesta matéria, que um aluno que pertencia à uma classe mais fraca e vice-versa. O que não foi constatado no caso do processo de formação da auto-estima em língua visto que este foi influenciado positivamente pelo nível médio da classe nesta disciplina. Ou seja, o fato de fazer parte de uma classe de excelência em língua favoreceria uma melhor auto-estima nesta matéria, o que denominamos de efeito *propagação*. Verificamos assim, que as influências sofridas pelas auto-estimas em língua e em matemática, no âmbito da pertença a um grupo específico - a classe - não são idênticas.

Podemos assim concluir que a auto-estima escolar esta relacionada aos resultados, ou seja ao sucesso ou fracasso escolar. Por conseguinte, a atividade escolar, os resultados obtidos e o conhecimento destes não são sem repercussão sobre a construção da auto-estima dos alunos. Sendo assim, ao longo dos anos, a escola ocupa um lugar preponderante neste processo pois é dentro da dinâmica escolar que os alunos se comparam aos outros e realizam avaliações recorrentes.

Além disso, através deste trabalho, certos resultados e conclusões nos incitam à outras perspectivas de estudo. A perspectiva inicial diz respeito à investigação da influência de outros determinantes, além dos aqui estudados, na produção de distinções entre a formação da auto-estima em língua e em matemática, como por exemplo o estudo de supostas distinções entre a relação professor-aluno de língua e de matemática. E em seguida explicar como estes determinantes operam estas distinções. Acreditando que uma boa auto-estima melhoraria o nível de aprendizagem do aluno, consideramos fundamental que o professor compreenda os mecanismos e as relações existentes entre os diferentes elementos da vida escolar e como estes influenciam, de maneira isolada e/ou vinculada, na construção da auto-estima escolar do aluno.

## REFERÊNCIAS

- BALDWIN, J. M. *Social and Ethical Interpretations in Mental Development*. New York: McMillan, 1897.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit, 1970.
- BRESSOUX, P. *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*. Rapport d'habilitations à diriger des recherches, 2000.
- BRESSOUX, P. & PANSU, P. *Comment les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : Presse Universitaire de France, 2003.
- BYRNE, B.M. The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54 (3), 427-456, 1986.
- CAVERNI, J. P. & NOIZET, G. *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF, 1978.
- CHEVALLARD, Y. « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation » in DE KETELE, J-M. (direction) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*. Bruxelles: De Boeck, 1986.
- COOLEY, C. *Human nature and the social order*. New York: Schocken Books, 1902.

- HARTER, S. *The construction of the self. A developmental perspective*, New York, London, The Guilford Press, 1999.
- JAMES, W. *The principles of psychology*. New York Holt, 1890.
- KIHLSTROM, CANTOR, ALBRIGHT, CHEW, KLEIN & NIEDENTHAL. « Traitement de l'information et étude du soi » in PIOLAT, M., HURTIG, M.-C., PICHEVIN, M.-F (direction). *Le soi: recherché dans le champ de la cognition sociale* (1992). Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1988.
- MARSH, H. W. *Self Questionnaire UU Manual*. Sidney: University of Western Sidney, 1990.
- MARSH, H.W. Verbal and Math self-concepts: an internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal Spring*, 23, n°1, p. 129-149, 1986.
- MARSH, H. W., BYRNE, B. M., & SHAVELSON, R.J. A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380, 1998.
- MARSH, H. W., & Parker, J. Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231, 1984.
- MARSH, H. W., RELIC, J. D., & SMITH, I. D. Self-concept: The construct validity of interpretations based on the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187, 1983.
- MARSH, H.W. & SHAVELSON, R.J. Self-concept: its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, p. 422-444, 1985.
- MEAD, G. H. *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MERLE, P. *Sociologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF, 1998.
- MÖLLER, J., & KOLLER, O. Frame of reference effects following the announcement of exam results. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 277-287, 2001.
- NOGUEIRA FARIAS, Virginia L. *Les impacts du niveau scolaire sur l'estime de soi des adolescents de 11 à 12 ans*. Dissertação Mestrado. Université Pierre Mendès France, 2007.
- ROGERS, C.M., SMITH, M.D. & COLEMAN, J.M. Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70, 50-57, 1978.
- SHAVELSON, R.J. & BOLUS, R. Self concept: the interplay of theory and method. *Journal of Educational Psychology*, 74, n°1, p. 3-17, 1982.
- SHAVELSON R. J., HUBNER, J. J., STANTON G. C. Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441, 1976.
- SKAALVIK, E. M. & RANKIN, R. J. *Self-concept and self-efficacy : conceptual analysis*. Poster présenté au meeting annuel du American Educational Research Association, New York, 1996.
- VALLERAND, Robert J. (direction). *Les fondements de la psychologie sociale*. Montréal: Gaëtan Morin, 1994.
- WINNE & MARX. Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15, 99-108, 1978.