

INTERPRETAÇÃO DIFERENCIAL DAS EXPECTATIVAS NA ESCOLA

JOSÉ H. BARROS DE OLIVEIRA(*)

UNIVERSIDADE DO PORTO

Depois de uma breve análise dos diversos conceitos relacionados com as expectativas ou as profecias de realização automática, o autor sintetiza os resultados principais a que chegaram Rosenthal e Jacobson em *Pigmaleão na escola* e as suas hipóteses interpretativas. Segue-se uma análise da literatura posterior que geralmente é crítica a respeito de alguns pontos fracos do efeito *Pigmaleão*, embora não se possa negar a influência das expectativas no campo pedagógico, desde que se controlem outras variáveis.

Na 2ª parte procura-se dar uma interpretação diferencial das profecias de auto-realização, distinguindo entre expectativas naturais e artificiais, positivas e negativas, e outras variáveis, como a personalidade dos professores e dos alunos. O autor crê que, através de expectativas positivas e bem geridas, o sucesso escolar pode melhorar e a escola compensar em parte o desnível sociocultural dos alunos.

INTRODUÇÃO

R. Merton (1948) foi o primeiro a falar de *self-fulfilling prophecy*. K. Clark (1965) atribui a baixa de realização dos estudantes em escolas de *ghetto*, entre outras causas, às baixas expectativas do professor. L.S. Cahen (1966) demonstrou que as falsas informações dadas aos professores sobre as aptidões dos alunos influenciam as classificações; em particular, os alunos apresentados como bons recebiam classificações mais altas em testes de leitura⁽¹⁾. Mas foi sobretudo o *preciso e popular* livro de Rosenthal e Jacobson, no dizer de M. Cherkaoui (1979) que constitui o *trabalho mais original* sobre o comportamento do professor para com os alunos, e em particular sobre a influência dos preconceitos positivos induzidos no resultado escolar (p. 136).

Há conceitos muito paralelos às expectativas de realização automática ou expectativas de auto-realização, a que também fazem referência Rosenthal e Jacobson em *Pigmaleão na escola*, como efeito placebo, o efeito halo, o efeito Hawthorne⁽²⁾. G. de Landsheere (1976) fala também do efeito John Henry parecido ao efeito Hawthorne mas afectando o grupo de controle que, sabendo da acção sobre o grupo experimental, não quer ficar atrás (p.52).

Após o livro de Rosenthal e Jacobson, o efeito da sugestão que leva à realização de qualquer coisa sem fundamento ficou também a ser chamado efeito de Rosenthal ou efeito *Pigmaleão*⁽³⁾. Não são expressões totalmente idênticas, como outras também em uso: efeito edipiano da predição, predição criativa⁽⁴⁾. Se consultarmos a bibliografia de *Pigmaleão na escola*, as expressões mais frequentes em título são *expectancies* (ou *expectations*), *placebo* (*effect*), *experimenter bias*, *experiment effects*. Há também alusões a *suggestion and suggestibility*, *artefact*, *biased reports*. Trata-se de expressões mais ou menos convergentes para significar a mesma realidade. O mesmo se poderia dizer de constructos,

como *auto-conceito*, *auto-estima*, *nível de aspiração*, *motivação para a realização*, *locus de controle interno-externo*, *auto-expectativas* em grande parte paralelas com as hetero-expectativas e delas dependentes.

As profecias ou preconceitos mais ou menos fatalistas ou de realização automática podem verificar-se nos experimentadores a respeito da investigação em curso, nos pacientes a respeito das medicações ou do médico, ou deste a respeito dos tratamentos, e em muitos outros sectores ou aspectos da vida comunitária de relação, como no seio da família ou da escola. Rosenthal e Jacobson debruçam-se primordialmente sobre os preconceitos induzidos artificialmente nos professores para verificar o seu efeito sobre o crescimento do QI dos alunos e do rendimento e comportamento escolares. Neste artigo, interessa-nos mormente as expectativas em situação pedagógica.

APRECIAÇÃO CRÍTICA DE PIGMALEÃO NA ESCOLA

Não nos é possível resumir toda a complexidade da experiência feita por Rosenthal e Jacobson na Oak School. Digamos apenas sinteticamente os resultados principais a que chegaram e as hipóteses interpretativas. Quanto aos resultados notou-se que os alunos das primeiras classes do grupo experimental (sobre os quais tinham sido dadas expectativas aos professores) subiram mais no QI do início para o final do ano que os do grupo de controlo, apesar destes também subirem consideravelmente. Nos resultados escolares e no comportamento, o aumento foi menos significativo e também se verificou nos mais novos. Quanto ao sexo, a sua influência não se mostrou determinante, embora no QI os rapazes tivessem mais vantagem no factor verbal e as raparigas no raciocínio, obtendo também o sexo feminino melhor cotação em leitura. A classe social (predominava a classe popular) e as diversas secções em que estavam distribuídos os alunos (rápida, média e lenta) não apresentavam, resultados muito consistentes.

Rosenthal e Jacobson, procurando interpretar os resultados, avançam algumas hipóteses: acidente ou acaso, fidelidade duvidosa do teste, diferenças verificadas já no pré-teste,

alunos privilegiados melhor tratados eventualmente durante a passagem do teste e do pós-teste (o *arranque* ou *desabrochamento* poder-se-ia ter verificado logo nessa altura); poderia ainda *ter-se tirado a Pedro para dar a Paulo*, isto é, ter-se prestado mais atenção e tempo aos alunos do grupo experimental em detrimento do Grupo de Controlo. Os autores procuram defender-se destas explicações, e insistem na importância das expectativas, mesmo que criadas artificialmente, para uma maior capacidade intelectual e rendimento dos alunos.

A investigação de Rosenthal e Jacobson foi criticada severamente por muitos autores, a começar por Thorndike (1968) e Elashoff e Snow (1970). Poderíamos resumir as críticas destes e doutros autores ao seguinte: 1) deficiências no projecto experimental e na análise estatística; 2) fraquezas do instrumento usado (o teste colectivo T.O.G.A. de Flanagan) e o modo como foi utilizado (era passado pelos próprios professores, o que levanta dúvidas quanto à estandardização e imparcialidade na passagem, particularmente no pós-teste); 3) extrapolação a partir das primeiras classes (só aí se notava crescimento significativo) e dos resultados obtidos: o crescimento no QI só era significativo no factor raciocínio e o progresso escolar quase só se verificava na leitura; 4) insuficiência do número de sujeitos no grupo experimental, sobretudo nos dois primeiros anos, quando na realidade a argumentação se funda sobretudo nestes primeiros anos; 5) impossibilidade dos professores identificarem no final do ano os sujeitos do grupo experimental, o que torna difícil a interpretação da força das expectativas; 6) dúvidas deontológicas sobre a legitimidade de fornecer informações sem fundamento aos professores.

Muitos autores repetiram a experiência de *Pigmaleão na escola* sem encontrar efeitos significativos ou confirmar os resultados. Outros investigadores, como Claiborn (1969), Grieger (1971), Fleming e Anttonen (1971) repetiram de diversas formas a experiência de Rosenthal e Jacobson sem encontrar efeitos significativos do preconceito experimentalmente induzido nos professores. Estes autores utilizam testes de inteligência estandardizados e uma análise estatística rigorosa. Por sua vez, Barber e Silver (1968) analisaram 31 estudos considerados por Rosenthal como demonstradores dos efeitos das expectativas, concluindo que tal demonstração se verificou apenas em 12 casos. Por estas e outras críticas, poderia concluir-se que o próprio Rosenthal foi vítima do *efeito Rosenthal*, porque muitos outros experimentadores não confirmaram os seus resultados, ao menos de uma forma tão espectacular.

Porém, outros autores afirmam que o *efeito Pigmaleão* não é um mito e que é de admitir, embora sem triunfalismo de Rosenthal. Efectivamente, muitos autores confirmaram os resultados de *Pigmaleão na escola* ou a existência do efeito edipiano da predição. A importância do fenómeno exige descrição tanto da parte dos detractores como dos seus defensores (Landsheere, 1976, p. 53). Palardy (1969) compara o rendimento em leitura de dois grupos de alunos da 1ª classe: quando os professores estavam convencidos que as meninas eram superiores ao rapazes, de facto elas tinham mais vantagem quando se convenciavam da igualdade, tal equilíbrio verificava-se. Brophy e Good (1970) afirmam que os alunos com expectativas mais positivas por parte dos professores recebem destes mais *feedback* e reforços positivos ao seu comportamento.

Dada a complexidade e importância do problema e, por outro lado, os resultados inconcludentes e contraditórios dos diversos autores pro ou contra as conclusões de Rosenthal e

Jacobson, debruçemo-nos sobre alguns estudos mais completos nesta matéria.

Trabalho de mérito foi a tese de doutoramento de D. Pidgeon (1970). O autor começa por estudar o conceito de inteligência relacionado com as expectativas dos professores, e bem assim a influência dos factores ou do *background* cultural e familiar para o sucesso das expectativas. Não é menos decisiva a atmosfera geral da escola onde sobressai a figura do professor. Verificou-se, por exemplo, que num determinado sistema educativo os alunos obtinham classificações mais baixas em matemática, porque os professores não tinham razões para esperar mais alto sucesso. Porém, as expectativas dos professores passam por outras variáveis do aluno, como a idade e o sexo, e principalmente as próprias expectativas dos alunos que interagem com as dos professores e que têm a ver com o sistema educativo e com as saídas profissionais. Pidgeon deseja que a pesquisa de Rosenthal e Jacobson seja realizada de forma mais adequada, embora as expectativas criadas artificialmente a respeito de alguns alunos seja menos eficiente que a respeito de toda a classe, como fez Flowers (1966).

Uma análise crítica mais rigorosa do *Pigmaleão na escola* e dos trabalhos subsequentes é o artigo de M. Carlier e H. Gottesdiener (1975). A respeito das expectativas do investigador sobre os resultados da investigação e ainda do clínico sobre os resultados dos testes de diagnóstico, os resultados mostram-se inconcludentes e contraditórios. As autoras analisam mais extensamente os efeitos das expectativas na situação pedagógica, começando por criticar acervamente o trabalho de Rosenthal e Jacobson. Os estudos que tentaram confirmar o *efeito Pigmaleão* não se mostraram concludentes; se por vezes se verificava crescimento no QI, isso já não acontecia a respeito das classificações escolares, sinal de que os professores atribuem menos importância aos testes que ao próprio conhecimento dos alunos, mas também sinal de fragilidade das expectativas sobre o real progresso dos alunos. Não é fácil modificar artificialmente a atitude dos professores, dependendo também da sua personalidade, bem como da dos alunos. Em todo o caso, o complexo fenómeno discernido por Rosenthal foi apreendido de *modo simplista* e não parece demonstrar o efeito das expectativas induzidas ou artificiais que esbarram contra as expectativas pessoais mais realistas.

Numa linha crítica, e apontando para a diferenciação das expectativas, vai a tese de M. Gilly (1980), defendida em 1978. Gilly critica severamente as limitações metodológicas de Rosenthal, como a extrapolação dos resultados, o número limitado de sujeitos do grupo experimental, as limitações dos instrumentos usados e das análises estatísticas, etc. Apesar destes limites, não se pode negar o efeito das expectativas, mas só em condições mais favoráveis que no estudo de *Pigmaleão na escola*. Deve insistir-se em estudos mais diferenciais que permitam explorar melhor as diferenças *naturais* dos alunos, posto que as artificiais não chegam a convencer os professores.

Dez anos após a publicação do seu livro controverso, Rosenthal, seu principal autor, juntamente com D. Rubin (1978), analisaram num extenso artigo nada menos que 345 estudos que até à data tinham saído sobre o assunto. Os autores sumarizam todas as investigações sobre as expectativas interpessoais, distribuindo-as em 8 categorias. Concluem que os efeitos das expectativas existem e são importantes em todos os campos, e principalmente no pedagógico. A seguir aos resultados apresentados pelos autores, vêm 29 comentários de

(*) Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

outros tantos especialistas sobre o artigo em questão, que se mostram mais críticos que concordantes com o exposto anteriormente, embora sem negar a importância das expectativas interpessoais nas ciências do comportamento. Pelo geral, criticam as generalizações apressadas e infundadas de Rosenthal e Rubin, fazem reparos ao tratamento estatístico utilizado, acusam os autores de quererem provar o que esperam. No final, Rosenthal e Rubin tentam responder às críticas que lhes foram feitas, reunindo-as em quatro: questões essenciais, hipóteses contrárias, questões metodológicas gerais e específicas. Um dos problemas mais pertinentes levantados refere-se à importância das variáveis moderadoras, como os processos de comunicação e a repercussão a longo prazo dos efeitos das expectativas. Deve também controlar-se melhor todas as variáveis e ser mais exactos na análise e interpretação estatística dos resultados. Os autores concluem, fazendo certa violência à crítica em seu favor, que quase todos os comentadores acreditam na existência do fenómeno das profecias interpessoais e na sua importância nas diversas situações, embora se deva estudar melhor os processos de comunicação entre o expectador e os expectados e as diversas variáveis interferentes.

Outro artigo de grandes dimensões e orientado numa interpretação diferencial das expectativas é o de J.E. Brophy (1983). O autor tenta sintetizar tudo o que foi dito anteriormente, particularmente mais de uma centena de trabalhos pedagógicos que se seguiram ao *Pigmaleão na escola*. Muitas expectativas dos professores a respeito dos alunos surtem o devido efeito devido a outras variáveis que são interpretadas quer pelo professor quer pelo aluno diferentemente. É necessário particularmente ter em conta as diferentes características, atitudes e crenças (locus de controlo) dos professores e alunos, em contínua interacção, bem como as *respostas afectivas* dos estudantes às tarefas escolares. Pode acontecer também que as expectativas dos alunos a respeito dos professores seja mais importante que as dos professores a respeito dos alunos. Daí que *o tópico da auto-realização das profecias na classe seja muito mais complexo do que parecia há dez anos* (1983, p. 654). Provou-se ainda que a influência das expectativas negativas (efeito de Golem) é maior que a das expectativas positivas (efeito Galateia), com consequentes implicações no ensino.

Outros autores tentaram *meta-análises* pondo em paralelo investigações independentes, e muitas vezes quadrantes diferentes, a fim de tentarem integrar num corpo orgânico os diversos resultados. J. Dusek e G. Joseph (1983) fizeram a síntese de 77 estudos, concluindo que as mais diversas variáveis foram tidas em conta nas pesquisas sobre as expectativas, embora algumas (como o sexo dos alunos) fossem menos consideradas. Por seu lado, S. Raudenbush (1984) sintetiza 18 estudos, concluindo que quanto melhor os professores conhecerem os alunos menos influência terão as expectativas. Confirmou-se ainda que os primeiros anos escolares são os mais sensíveis às expectativas, mas não se confirmou a importância do tipo de teste de QI usado nem o modo como procede o psicólogo.

INTERPRETAÇÃO DIFERENCIAL DAS EXPECTATIVAS

Já nos artigos anteriormente citados encontramos mais ou menos insistentemente referências à necessidade de fazer

um trabalho diferencial quanto às expectativas de auto-realização, que não funcionam tão simplisticamente como pensava inicialmente Rosenthal, antes o seu efeito depende da personalidade do expectador e de tantas outras variáveis. L. Sperry (1977) organizou um livro sobre a realização diferencial da aprendizagem onde se pode assistir à polémica entre Rosenthal e Thorndike. Mas um dos artigos mais interessantes deste livro é o de Gurin e Gurin sobre a teoria das expectativas no estudo da pobreza, aplicando a um contexto social os conceitos teóricos, ao mesmo tempo que dá conta dos resultados contraditórios de muitas investigações. Por exemplo, parece provado que os que têm expectativas mais altas as sobem menos nos sucessos e descem mais nos fracassos, ao contrário dos que têm baixas expectativas. Também parece que os *internos* (na terminologia de Rotter) aumentam ou diminuem mais as expectativas conforme o sucesso ou fracasso e de um modo mais realista que os *externos* que mudam menos, e menos realisticamente (1977, pp. 35-38).

Um importante artigo de E. Babd, J. Inbar e R. Rosenthal (1982), baseado em grande parte nos trabalhos anteriores de Babad e Inbar, realça a importância dos aspectos diferenciais das expectativas conforme se trate de professores artificialmente influenciados ou não (*biased and unbiased teachers*) e também conforme os alunos em questão. As influências diferenciadas das expectativas são função da susceptibilidade dos professores em enviesar a informação (*susceptibility to biasing information*), sendo igualmente necessário distinguir entre resultados positivos (efeitos Galateia) e resultados negativos (efeitos Golem) das expectativas dos professores. Os professores influenciados obtêm resultados diferentes com três grupos de alunos, enquanto os não influenciados obtêm resultados idênticos com os três grupos. O efeito negativo mais consistente traduziu-se em comportamentos dogmáticos por parte dos professores. Concluiu-se também que os professores não são igualmente susceptíveis de ser manipulados, o mesmo acontecendo com os alunos, dependendo das diversas personalidades em causa.

O artigo já citado de J. Brophy (1983) também se coloca numa perspectiva de interpretação diferencial das expectativas. O mesmo comportamento do professor pode produzir diferentes resultados em diversos alunos, dependendo entre outras coisas das diversas *respostas afectivas* dos estudantes às tarefas escolares. Provou-se também que a influência das expectativas negativas (efeito Golem) é maior que a das expectativas positivas (efeito Galateia) com as consequentes implicações no ensino. Por outro lado, não seria realista criar altas expectativas artificiais, pois poderiam vir a mostrar-se contraproducentes, acabando a realidade por desmistificar a situação.

Há estudos, como o de A. Shimkunas (1976), que relacionam as expectativas interpessoais com a ansiedade do expectado, sempre numa tentativa de interpretação diferencial das expectativas. Outros autores fixam-se mais nos mecanismos que medeiam a transmissão das expectativas. A tentativa de ver como funciona a intercomunicação das expectativas foi preocupação logo a seguir ao *Pigmaleão na escola*, como demonstra o estudo de Meichenbaum e Bowers (1969). Os autores trabalharam só com 14 raparigas analisando as interacções professor-aluno, havendo professores que aumentavam as interacções positivas, sob a influência das expectativas, enquanto outros diminuam as interacções negativas. Daí

a necessidade de estudar as *interacções microscópicas* presentes nas expectativas (1969, p. 316). M. Rothbart et al. (1971), através de uma pesquisa um tanto artificial, não chegaram a conclusões precisas se os alunos *privilegiados* pelas expectativas teriam recebido maior reforço que os colegas, embora os professores lhes dedicassem mais tempo e os alunos falassem mais. Talvez a diferença se encontre mais a nível da qualidade da interacção professor-aluno que propriamente da quantidade, como sugerem P. Rubovits e M. Maehr (1971).

Existem ainda estudos sobre aspectos muito particulares das expectativas. Harari e McDavid (1973) estudam a influência do nome do aluno: parece que as expectativas estão dependentes de percepções estereotipadas do primeiro nome, havendo maior expectação quando os nomes são comuns, populares e atractivos que quando são raros, impopulares e não atractivos. P. Blanck e R. Rosenthal (1984) estudaram a influência do tom de voz quanto aos efeitos das expectativas. Os resultados das expectativas parecem mesmo depender da estação diferente em que nasceram os alunos (Pidgeon, 1970).

Outros autores centraram a sua atenção nas expectativas naturais do professor, mais que nas induzidas artificialmente pelo investigador. Segundo Dusek e O'Connell (1973) as expectativas dos professores que ordenavam eles mesmos as crianças após 15 dias do início das aulas, conforme o sucesso esperado, verificavam-se depois através dos testes, enquanto as expectativas artificiais não surtiam efeito. Smead e Chase (1981) usaram outrossim expectativas naturais por parte dos próprios alunos em matemática, concluindo que as auto-expectativas não têm sido suficientemente estudadas, mas que se mostrem tão ou mais importantes que as criadas nos professores a respeito dos alunos. Segundo Sutherland e Goldschmid (1974), as expectativas criadas naturalmente nos professores, isto é, com base na realidade e não induzidas artificialmente, verificou-se que elas favorecem os menos dotados em confronto com os mais dotados. Por outro lado, Weinstein et al. (1982) puderam provar que os *low achievers* recebem menos *feedback* que os *high achievers*, recebendo estes também mais expectativas do professor.

Um recente artigo de Lee Jussin (1986), também na linha diferencial, apresenta um modelo em três estádios sobre as profecias de auto-realização: 1) expectativas do professor (estudando entre outras coisas a manutenção e mudança de expectativas e as expectativas flexíveis e rígidas); 2) tratamento diferencial dos estudantes (estudantes com altas e baixas expectativas, dissonância cognitiva e afectiva, mediadores situacionais no tratamento diferencial); 3) reacções dos estudantes (estuda-se em particular o papel do *self* que, com uma componente cognitivo-afectiva, pode mediar as profecias de auto-realização; o *auto-esquema*, com uma componente mais cognitiva, difere segundo os estudantes sejam de alta ou baixa expectativa, o mesmo acontecendo com a *auto-estima*, de componente mais afectiva, bem como o *auto-valor* e o *auto-respeito*). Jussin tenta ainda apresentar uma estrutura teórica que permita interpretar as investigações passadas e guiar as futuras neste campo das *self-fulfilling prophecies* sobre as quais se têm debruçado investigadores de psicologia social, cognitiva, do desenvolvimento, da personalidade e da educação. Interessa particularmente estudar o como, quando e porque é que as expectativas actuam.

Ainda mais recentemente, T. Good (1987) tentou resumir as duas últimas décadas de investigação quanto às

expectativas dos professores. O autor insiste sobre os aspectos diferenciais do ponto de vista dos professores e dos alunos (particularmente dos *high e low achievers*). São realçados ainda os múltiplos factores mediadores no processo das expectativas e da sua comunicação (verbal e não verbal, consciente ou inconsciente), o que complica as investigações e a sua interpretação.

CONCLUSÕES E PERSPECTIVAS

Ao longo do nosso trabalho ficou bem vinculada a complexidade da problemática que se move em torno das expectativas a partir da polémica gerada com o livro *Pigmaleão na escola*, havendo pesquisas posteriores também pouco concludentes e mesmo com resultados contraditórios. Porém, algumas conclusões se vão impondo. Primeiro, não se pode negar a influência das expectativas, em particular para o sucesso escolar, e mesmo para o comportamento na sala de aula. Depois, é necessário no seu uso e interpretação ter em conta uma série de variáveis intermediárias ou moderadoras, devendo por isso estudar-se diferencialmente a influência das expectativas, tendo em conta a personalidade do professor e dos alunos, em contínua interacção (atitudes, crenças, motivação para a realização, etc.); deve considerar-se ainda se se trata de expectativas naturais (com fundamento na realidade) ou artificiais (aquelas são mais eficientes), se falamos de auto ou hetero-expectativas, se de expectativas positivas ou negativas (estas mais injustas e mais influentes que aquelas), se são alimentadas a respeito de alguns alunos ou de toda a turma. Enfim, é necessário ter em conta que a classe de expectativas e em que circunstâncias se dão, quem são os *expectadores* e os expectandos ou expectados.

O modo de transmissão ou comunicação das expectativas é explicada conforme as diversas filiações psicológicas a que pertencem os autores. Em particular, Rosenthal e Jacobson, apesar da sua tendência behaviorista, falam também de comunicação inconsciente e mais frequentemente de comunicação *involuntária, subtil, secreta, escondida, não intencional*. Nós achamos difícil prescindir de uma interpretação psicanalítica das expectativas, sobretudo da sua comunicação inconsciente, devendo insistir-se no lado afectivo das mesmas e não apenas na sua dimensão cognitiva, quer por parte de quem as comunica, quer de quem as recebe.

É de considerar ainda que muitas vezes as expectativas influenciam indirectamente através do estatuto sócio-económico-cultural e de outros preconceitos (sexo, idade, personalidade do aluno, etc.). Por isso, deviam ser revistas muitas interpretações do insucesso escolar de cariz acentuadamente sociológico, por vezes portadoras de igual carga de fatalismo como os que exageram o factor biológico. Provavelmente um aluno de classe inferior não obtém sucesso escolar, não tanto por ser de classe pobre, mas porque o professor se serve, mais ou menos inconscientemente, dessa circunstância para baixar o nível das suas expectativas a respeito do aluno, não lhe dando a atenção que merece, enquanto alimenta altas expectativas a respeito dos alunos das classes mais favorecidas.

Daí implicações pedagógicas e políticas que o estudo das expectativas escolares podem trazer consigo, designadamente na preparação e reciclagem dos professores e na relação entre a escola e a família, pois os pais são igualmente *Pigmaleões* ou portadores de expectativas a respeito dos filhos,

em grande parte dependentes das expectativas dos professores.

Seria necessário maior imparcialidade consciente e inconsciente nos professores e em todos os agentes da educação a respeito dos alunos para que a escola pudesse cumprir melhor a sua função, compensando e não agravando mais a desigualdade sócio-cultural. Mesmo independentemente deste factor, se os formadores subissem as suas expectativas a respeito dos alunos, dando-lhes um voto positivo de confiança nas suas potencialidades, agindo em concordância com esse optimismo generoso, se bem que não utópico e irrealista, o insucesso poderia diminuir e a escola realizar melhor a sua função.

NOTAS

(1) Cahen é citado por Rosenthal e Jacobson numa comunicação feita na Associação Americana de Psicologia. Estes autores citam muitos outros estudos que precederam o seu livro *Pygmalion in the Classroom* (1968) e que podem servir como (pré) história deste livro fundamental para o nosso estudo. Citamos a versão francesa *Pygmalion à l'école*, 1971.

(2) Nome de uma fábrica eléctrica nos arredores de Chicago onde os experimentadores manipulam a claridade mudando as lâmpadas para medir o rendimento laboral; no final só ficticiamente mudavam as lâmpadas e o maior rendimento no trabalho mantinha-se. Este efeito é usado com diversos significados: variáveis não consideradas mas que facilitam a mudança; irrupção de um facto novo que traz mudança após uma reforma; efeitos da sugestão (como placebos) devido ao prestígio científico do interveniente.

(3) Nome tirado da mitologia grega e que depois Ovídio elaborou nas *Metamorfoses*: o escultor Pigmaleão fez uma estátua de marfim representando o seu ideal de mulher e apaixonou-se por ela; em resposta às suas súplicas, Afrodite deu vida à estátua. Paralelamente o professor - qual Pigmaleão na escola - se se enamora da sua obra - os alunos - dar-lhes-á vida, isto é, tendo expectativas positivas quanto aos alunos, fá-los-á render mais intelectualmente.

(4) Assim Mendras traduz a expressão *the self-fulfilling prophecy*, tradução que não faz total justiça à expressão inglesa (Cherkaoui, 1979, p. 136).

REFERÊNCIAS

- Babad, E.Y., Inbar, J., Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, (4), 459-474.
- Barber, T.X. & Silver, M.J. (1968). Fact fiction and experimenter bias effects. *Psychological Bulletin*, 70, (6), 1-29.
- Barber, T.X. & Silver, M.J. (1968). Pitfalls in data analysis and interpretation - a reply to Rosenthal. *Psychological Bulletin*, 70, (6), 48-62.
- Blanck, P. & Rosenthal, R. (1984). Mediation of interpersonal expectancy effects: counselor's tone of voice. *Journal of Educational Psychology*, 76, (3), 418-426.
- Brophy, J.E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, (5), 631-661.
- Brophy, J.E. & Good, T.L. (1970). Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Cahen, L.S. (1966). *Experimental manipulation of bias in teachers' scoring of subjective tests* (Comunicação feita na

- Associação Americana de Psicologia). New York.
- Carlier, M. & Gottesdiener, H. (1975). Effet de l'expérimenteur, effet du maître, réalité ou illusion. *Enfance*, 2, 219-224.
- Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris: P.U.F.
- Clairborn, M.L. (1969). Expectancy effects in the classroom: a failure to replicate. *Journal of Educational Psychology*, 60, (5), 371-383.
- Clark, K. (1965). *Dark ghetto*. New York: Harper and Row.
- Dusek, J. & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75, (3), 327-346.
- Dusek, J. & O'Connell, E. (1973). Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 63, (3), 371-377.
- Elashoff, J.D. & Snow, R.E. (1970). A case study in statistical inference: reconsideration of the Rosenthal and Jacobson data on teacher expectancy. *Technical Report*, nº 15. Stanford University.
- Fleming, E.S. & Anttonen, R.G. (1971). Teacher expectancy or my fair lady. *American Educational Research Journal*, 8, (2), 241-252.
- Flowers, C.E. (1966). *Effects of an arbitrary accelerated group placement on the tested academic achievement of educational disadvantaged students*. (Tese de doutoramento). Columbia University.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. Paris: P.U.F.
- Good, T. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38, 32-47.
- Grieger, R.M. (1971). Pygmalion revisited: a loud call for caution. *Interchange*, 2, (4), 78-91.
- Harari, H. & McDavid, J.W. (1973). Name stereotypes and teachers' expectations. *Journal of Educational Psychology*, 65, (2), 222-225.
- Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: a theoretical and integrative review. *Psychological Review*, 93, (4), 429-445.
- Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*, 4ª ed. Paris: Armand Colin-Bourrellet.
- Meichenbaum, D.H. & Bowers, K.S. (1969). A behavioral analysis of teacher expectancy effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, (4), 306-316.
- Merton, R.K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Palardy, J.M. (1969). What teachers believe. What children achieve. *Elementary School Journal*, 69, 370-374.
- Pidgeon, D.A. (1970). *Expectation and pupil performance* (tese da Universidade de Estocolmo). Upsala: Almqvist.
- Raudenbush, S.W. (1984). Magnitude of teacher expectancy effects on pupil IQ as a function of credibility of expectancy induction: a synthesis of findings from 18 experiments. *Journal of Educational Psychology*, 76, (1), 85-97.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Tournai: Casterman.
- Rosenthal, R. & Rubin, D.B. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences*, 3, 377-415.
- Rothbart, M., Dallen, S. & Barret, R. (1971). Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. *Journal of Educational Psychology*, 62, (1), 49-54.
- Rubovits, P.C. & Maehr, M.L. (1971). Pygmalion analysed: toward an explanation of the Rosenthal-Jacobson findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, (2), 197-203.
- Shimkunas, A. (1970). Anxiety and expectancy change: the effects of failure and uncertainty. *Journal of Personality and Social*

Psychology, 15, (1), 34-42.

- Smead, V.S. & Chase, C.I. (1981). Student expectations as they relate to achievement in eighth grade mathematics. *Journal of Educational Research*, 75, 115-120.
- Sperry, L. (1977). *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*. Porto Alegre: Globo.
- Sutherland, A. & Goldschmid, M.L. (1974). Negative teacher expectation and IQ change in children with superior intellectual potential. *Child Development*, 45, 852-856.
- Thorndike, R.L. (1968). Review of R. Rosenthal and L. Jacobson's *Pygmalion in the classroom*. *American Educational Research Journal*, 5, 708-711.
- Weinstein, R.S. et al. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classroom. *Journal of Educational Psychology*, 74, (5), 678-692.

ABSTRACT

DIFERENTIAL INTERPRETATION OF EXPECTANCIES IN THE SCHOOL

After a short analysis of the different concepts regarding expectancies or self-fulfilling prophecies, the author synthesizes the principal conclusions of Rosenthal and Jacobson's research in *Pygmalion in the classroom* and their interpretation. The analysis of subsequent literature follows. It often criticizes some obscure points of Pygmalion's effects, although we cannot deny the influence of expectancies in pedagogy, provided that other variables are controlled.

In the 2th part we try to give a differential interpretation of the self-fulfilling prophecies, stating the difference between natural and artificial, positive and negative expectations, and other variables, such as the personality of teachers and pupils. The author thinks that, through positive and moderate expectancies, school success will improve and to a certain extent the school will compensate the different social back-grounds of the children.

RÉSUMÉ

INTERPRETATION DIFFERENTIELLE DES ATTENTES À L'ÉCOLE

Après une brève analyse des différents concepts par rapport aux attentes ou aux prophéties de réalisation automatique, l'auteur essaie de résumer les principaux résultats obtenus par Rosenthal et Jacobson dans *Pygmalion à l'école* et leurs hypothèses interprétatives. Il fait une analyse de la littérature postérieure, généralement critique à l'égard des points fragiles de l'effet Pygmalion, bien qu'on ne puisse pas nier les effets des attentes dans le domaine pédagogique si on maintient d'autres variables sous contrôle.

Dans la 2ème partie on essaie de donner une interprétation différentielle des prophéties d'auto-réalisation, en faisant la distinction entre des attentes naturelles et des attentes artificielles, entre des attentes positives et des attentes négatives et d'autres variables, telles que la personnalité des enseignants et des élèves. L'auteur croit qu'à travers des attentes positives et bien gérées, le succès scolaire peut s'améliorer et l'école compenser, au moins, partiellement, le décalage socioculturel des élèves.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. Devem ser enviadas três cópias (incluindo o original) do manuscrito, para o Director, Jornal de Psicologia, Rua das Taipas, 76 — 4000 PORTO.

2. Os manuscritos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 12-15 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Deve incluir-se um resumo em português, o título do artigo em inglês e em francês, um resumo em inglês (abstract) e em francês (résumé); os resumos devem ter aproximadamente 150 palavras. Quadros, figuras, resumo, abstract, résumé e referências bibliográficas devem ser dactilografadas em páginas separadas.

3. Da primeira página do manuscrito, devem constar as seguintes informações: a) Título do artigo; b) nome(s) e afiliação(ões) institucional(is) do(s) autor(es); c) morada actual do(s) autor(es).

4. a) Os quadros devem ser numerados sequencialmente e devem ter título. Cada quadro deve constar de folhas separadas, e a sua localização aproximada deve ser indicada por uma linha do texto transcrita em separado (por exemplo: "O Quadro I entra aproximadamente depois da seguinte linha...").

b) Gráficos e outras figuras, também transcritos em folhas à parte, devem ser numeradas sequencialmente (ex.: fig. 1, fig. 2, etc.), e a sua localização deve ser indicada de forma idêntica à dos quadros. As figuras devem ser desenhadas a tinta da China e cuidadosamente legendadas.

c) Nos casos em que se justifique, o Jornal de Psicologia poderá solicitar ao(s) autor(es) uma participação nos custos de reprodução de gravuras.

5. As notas de rodapé, dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.

6. As referências devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do autor(es) seguido do ano da publicação entre parêntesis. Por exemplo: "como Piaget (1964) fez notar..." ou "Krohne e Laux (1981) concluíram que..."

A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, tendo o cuidado de sublinhar, respectivamente o: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:

a) Artigos de revista

Abrami, P., Leventhal, L., e Perry, R. (1982). Educational Seduction *Review of Education Research*, 52, 446-464.

b) Livros

Garber, J., e Seligman, M. (1980). *Human Helplessness*. New York: Academic Press.

c) Artigos em livros

Dunklin, M. (1985). Research on teaching in higher education. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.

d) Comunicações

Margh, H., e Overall, J. (1979). *Validity of students evaluations of teaching*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Francisco.

Em caso de dúvida, os autores deverão consultar o APA Publishing Manual, 3rd edition (1983).

7. São gratuitamente fornecidas ao(s) autor(es) duas cópias do número do jornal em que saiu o respectivo artigo e dez separatas do mesmo. Outras reimpressões dos artigos são fornecidas ao preço de custo mais encargos postais, se forem requisitadas quando o manuscrito é publicado.

8. Qualquer manuscrito que não obedeça às instruções acima referidas, é passível de ser devolvido para a necessária revisão antes de ser publicado.

9. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.

10. Após a sua publicação no J.P. os artigos ficam a ser propriedade deste.