



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Os efeitos da (in)justiça e comparação social no desempenho cognitivo: um estudo experimental.

Gonçalo Nuno Lopes Marinho de Queirós

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientador(a): Professora Doutora Isabel Alexandra de Figueiredo Falcão Correia, Professora Associada com Agregação, Iscte - Instituto de Lisboa

Novembro, 2023



CIÊNCIAS SOCIAIS
E HUMANAS

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Os efeitos da (in)justiça e comparação social no desempenho cognitivo: um estudo experimental.

Gonçalo Nuno Lopes Marinho de Queirós

Mestrado em Psicologia Social e das Organizações

Orientador(a): Professora Doutora Isabel Alexandra de Figueiredo Falcão Correia, Professora Associada com Agregação, Iscte - Instituto de Lisboa

Novembro, 2023

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, não só pela transmissão dos bons valores inculcados em mim, como pelo apoio incondicional durante minha vida. Agradeço aos amigos que fiz em Braga pela enorme influência positiva no meu desenvolvimento como pessoa.

Agradeço aos meus colegas de casa em Coimbra, que proporcionaram momentos de felicidade nas fases boas e menos boas.

Agradeço à Professora Doutora Isabel Correia por me inculcar um enorme interesse no estudo da Psicologia Social da Justiça, para além de ter sido excepcional em todos os momentos como Professora e orientadora.

Agradeço aos participantes da minha pesquisa, pois sem eles não seria possível a elaboração da presente dissertação.

Por fim, agradeço à minha companheira Lara, com quem compartilho os melhores momentos da minha vida, por me ajudar a ser uma pessoa melhor todos os dias.

Resumo

A percepção de (in)justiça e a facilitação social correspondem a processos relacionados com a melhoria ou redução em tarefas de desempenho cognitivo. Uma das hipóteses propostas para explicar o efeito da (in)justiça no desempenho cognitivo recai no facto de a injustiça gerar excitação sob a forma de emoções negativas. A natureza deste estado de excitação está também relacionada com os fenómenos de facilitação social, traduzido em melhorias de desempenho em tarefas simples, e inibição social, traduzido em reduções de desempenho em tarefas complexas. Deste modo, a presente investigação propõe-se a analisar ambos os efeitos através de um desenho de pesquisa experimental, tendo em vista a indução de (in)justiça e comparação social através da criação de condições experimentais relativas a diferentes categorias de (in)justiça/comparação social numa amostra de estudantes do ensino superior (N = 104). Os efeitos de cada uma destas variáveis no desempenho cognitivo, mensurado pelo desempenho em tarefas simples e complexa, foram analisados. Surpreendentemente, ambos os fatores levaram a um aumento de desempenho em relação ao grupo de controle no âmbito da tarefa simples. Nenhuma das variáveis independentes revelou um efeito estatisticamente significativo na tarefa complexa. Os resultados são relevantes para uma melhor compreensão dos mecanismos que levam aos fenómenos empiricamente comprovados de (in)justiça e facilitação ou inibição social em tarefas de desempenho cognitivo, pelo que são discutidas limitações do presente estudo e sugestões para estudos futuros.

Palavras-chave: Injustiça; Comparação social; Facilitação social; Desempenho cognitivo.

Códigos de Classificação American Psychological Association:

2260 Research Methods & Experimental Design.

3020 Group & Interpersonal Processes.

Abstract

The perception of (in)justice and social facilitation are both processes empirically related to the improvement or reduction in cognitive performance tasks. One of the hypotheses proposed to explain the effect of (in)justice on cognitive performance is the fact that injustice generates arousal in the form of negative emotions. The nature of this state of arousal is also related to the phenomena of social facilitation, translated into improvements in performance in simple tasks, and social inhibition, translated into reductions in performance in complex tasks. Therefore, the present investigation proposes to analyze both effects through an experimental research design by inducing (in)justice and social comparison through the creation of experimental conditions relating to different categories of (in)justice/social comparison in a sample of higher education students (N = 104). The effects of each of these variables on cognitive performance, measured by performance in simple and complex tasks, were analyzed. Surprisingly, both factors led to an increase in performance compared to the control group on the simple task. None of the independent variables had a statistically significant effect on the complex task. The results are relevant for a better understanding of the mechanisms that lead to the empirically proven phenomena of (in)justice and social facilitation or inhibition in cognitive performance tasks, therefore limitations of the present study and suggestions for future studies are discussed.

Keywords: Injustice; Social comparison; Social facilitation; Cognitive performance.

American Psychological Association Classification Codes:

2260 Research Methods & Experimental Design.

3020 Group & Interpersonal Processes

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract.....	vii
Índice de Quadros.....	xi
Índice de Figuras	xi
Glossário de Siglas	xi
Introdução.....	xiii
CAPÍTULO 1.....	3
Revisão de Literatura.....	3
1.1. A (in)justiça.....	3
1.1.1. Privação relativa.....	4
1.1.2. Justiça distributiva.....	6
1.1.3. Justiça procedimental	7
1.1.4. Justiça interacional	9
1.2. A comparação social	9
1.2.1. Facilitação e inibição social.....	10
CAPÍTULO 2.....	15
Método	15
2.1. Participantes	15
2.2. Instrumentos e procedimento	16
2.2.1 Manipulação da (in)justiça	17
2.2.2 Manipulação da comparação social.....	17
2.2.3 Condições experimentais.....	18
2.2.4 Questões de controlo e verificação da manipulação.....	20
2.2.5. Afeto positivo e negativo	21
2.2.6. Desempenho cognitivo	21
CAPÍTULO 3.....	23
Resultados.....	23
3.1. Diferenças na complexidade das tarefas de desempenho cognitivo.....	23
3.2 Efeito da (in)justiça no desempenho cognitivo	23
3.3. Efeito da comparação social no desempenho cognitivo.....	25
3.4. Efeito da comparação social no contexto de uma situação injusta.....	27
3.5. Associações entre desempenho cognitivo e afeto positivo e negativo	28
CAPÍTULO 4.....	31

Discussão.....	31
4.1. Limitações, sugestões para investigações futuras e implicações práticas.	32
Referências Bibliográficas	35
Anexos.....	38
Anexo 1 – Inquérito.....	38

Índice de Quadros

Quadro 1. Características sociodemográficas da amostra.

Quadro 2. Excertos de texto apresentados por condição experimental.

Quadro 3. Valores médias, desvios-padrão e teste z de Dunn de tarefa simples e tarefa complexa para cada categoria de comparação social.

Quadro 4. Estatísticas descritivas e correlações entre tarefa simples, tarefa complexa, afeto positivo e afeto negativo.

Índice de Figuras

Figura 1. Fórmula do conceito de justiça distributiva segundo Homans.

Figura 2. Situação de equidade segundo Adams.

Figura 3. Desempenho médio nas tarefas simples e complexa, consoante o fator (in)justiça.

Glossário de Siglas

SPI – Sistema de Participação em Investigação em Psicologia.

PANAS VRP – Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo.

CMJ – Crença no Mundo Justo.

Introdução

Um dos problemas mais antigos e estudados da Psicologia Social incide sobre os mecanismos que afetam o desempenho do indivíduo em tarefas de natureza variada. É possível remontar o estudo destes fatores desde os finais do século XIX, quando Triplett (1898, citado por Feinberg & Aiello, 2006) verificou, nos seus estudos, aumentos de desempenho em ciclistas quando estes competiam entre si, sugerindo que indivíduos obtêm melhores desempenhos quando se encontram na presença de outros. Porém, estudos aparentemente contraditórios surgem quando Pessin (1933) verifica deteriorações de desempenho numa tarefa de memorização de palavras quando o indivíduo a realiza em grupo, sugerindo que a aprendizagem é mais eficaz quando realizada autonomamente. Esta falta de consenso na comunidade científica motivou a teoria de facilitação social desenvolvida por Zajonc (1965), na qual o autor atribui os ganhos observados em tarefas simples e as perdas observadas em tarefas complexas à ativação de um estado de excitação. Desde então, inúmeros estudos replicaram os efeitos descritos, pelo que se retiraram as seguintes conclusões do fenómeno de facilitação: (1) este ocorre sob a presença de um coparticipante (um par do mesmo estatuto que desempenha uma mesma ação) ou sob a presença de uma audiência; e (2) esta presença não necessita de corresponder a uma presença física (Aiello & Kolb, 1995). Porém, a natureza deste estado de ativação não é consensual, com alguns autores a associar este estado a características biológicas, descrevendo-o como um estado de alerta para o inesperado que é ativado quando o indivíduo se encontra na presença de outros (Zajonc (1980, citado por Paulus, 1983). Outros investigadores defendem que este estado de excitação não é um dado biológico, mas antes um comportamento aprendido que resulta da apreensão às avaliações dos outros (Geen & Gange, 1977; Weiss & Miller, 1971) [Click or tap here to enter text..](#)

A investigação no âmbito da (in)justiça, por sua vez, tem sido associada a diferentes resultados, nomeadamente satisfação (Adams, 1965; Pritchard et al., 1972; Stouffer et al., 1949), à legitimação das autoridades (van der Toorn et al., 2011), e mais recentemente ao desempenho cognitivo (Correia et al., 2017). Uma das hipóteses proposta para a causa destes efeitos incide sobre o modo como a perceção de injustiças afetam o indivíduo cognitivamente, nomeadamente através de um estado de excitação que provoca emoções negativas (Dalbert, 2002). Sabe-se também, à luz das linhas de investigação no âmbito da justiça distributiva, procedimental e internacional, que a perceção de (in)justiça é mais evidente quando o indivíduo compara a sua situação com outras, por vezes de outras pessoas (Adams, 1965; Leventhal, 1980; Stouffer et al., 1949), pelo que a componente social é indissociável ao fenómeno.

Face a estas similaridades apontadas em ambos os fenómenos descritos, a presente investigação propõe-se a analisar os efeitos de (in)justiça e comparação social no desempenho cognitivo através de um paradigma experimental. Especificamente, pediu-se aos participantes que realizassem duas tarefas de desempenho cognitivo (denominadas de tarefa simples e complexa) após terem sido expostos a situações hipotéticas que variam em função dos dois fatores. Os participantes foram inseridos em uma: (1) condição de controlo, (2) condição justa autónoma, (3) condição justa comparativa; (4) condição injusta autónoma, ou (5) condição injusta comparativa. A partir destas cinco condições, foram realizados testes estatísticos que procuraram analisar a presença de um efeito de cada um dos fatores no desempenho cognitivo, sendo estes: (1) a (in)justiça, que possui três níveis de análise (grupos com situação justa; grupos com situação injusta; grupo de controlo) e comparação social, que, de igual modo, possui três níveis de análise (grupos com situação autónoma; grupos com situação comparativa; grupo de controlo). Adicionalmente, procurou-se verificar a presença de diferenças significativas entre o desempenho dos participantes inseridos em ambas as condições injustas, em função da presença ou não de um referencial de comparação. Por fim, procurou-se verificar se os níveis de afeto positivo e negativo reportados pelos participantes no final do questionário estão associados ao desempenho nas tarefas.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. O primeiro incide sobre o enquadramento teórico da presente investigação que permite a formulação das hipóteses de investigação delineadas. O segundo capítulo refere-se ao método e contém informação relevante acerca dos participantes, instrumentos e procedimentos mobilizados. O terceiro capítulo é composto pelos resultados da presente investigação e o seu enquadramento com as hipóteses de investigação formuladas. O quarto capítulo relaciona os principais resultados com a revisão de literatura realizada, assim como contém a discussão das limitações do presente estudo e sugestões para estudos futuros que incidam sobre o mesmo tema.

CAPÍTULO 1

Revisão de Literatura

1.1. A (in)justiça

A justiça corresponde não só a um juízo de valor realizado pelos indivíduos, como também a uma necessidade fundamental que influencia as suas ações no contexto em que este se insere. O presente fenómeno estende-se não só ao comportamento humano, como é observável em animais.

Inúmeros estudos no âmbito da Psicologia Social incorporados em diferentes linhas de investigação de justiça evidenciam o efeito que a perceção de (in)justiça produz no ser humano, nomeadamente em função da satisfação como resultado, desde os estudos de Stouffer e colaboradores (1949) relativos à privação relativa aos estudos de Bies & Shapiro (1987) no âmbito da justiça interacional, pelo que estes serão analisados nos capítulos seguintes.

Considera-se como um ponto de partida mais compreensivo e relacionável para os efeitos da (in)justiça no ser humano sejam os estudos realizados por Lerner (1980) no âmbito da Crença no Mundo Justo. Para o autor, esta crença está associada à imagem de um mundo manejável e previsível central à capacidade do indivíduo estabelecer objetivos a longo prazo. Por outras palavras, corresponde à assunção da existência de um conjunto de procedimentos, que resultam das experiências no contexto inserido, eficazes na produção dos resultados desejados (Erikson, 1950; Merton, 1957, citado por Lerner, 1980). “Para obter X, devo..., para evitar Y, devo...”. Caso o indivíduo não tenha presente esta noção de controlo e previsibilidade do seu meio, mas antes a crença que vive imponentemente num ambiente caótico, esta produzirá efeitos de deterioração na integridade física e emocional do indivíduo (Lefcourt, 1976; Wortman & Brehm, 1975, citado por Lerner, 1980). Esta ideia é suportada pela teoria da dissonância cognitiva (Festinger, 1957), que propõe que a manutenção de duas cognições contraditórias resultará num estado de negatividade indesejável que o indivíduo procura eliminar, seja ao alterar a sua situação objetiva ou ao alterar as suas cognições diretamente. Neste sentido, Lerner (1980) propõe que as pessoas se regem segundo a crença que as pessoas “têm o que merecem” e “merecem o que têm”, porque se assim não fosse, seria injusto. E esta perceção de injustiça é uma cognição de tal modo indesejada que leva o indivíduo a considerar algumas proposições, a título de exemplo: “Se a pessoa P está em X estado, é porque merece”, ou “Se P é pobre, é porque fez X ou não fez Y”.

Recentemente, vários estudos empíricos têm demonstrado associações entre a Crença no Mundo Justo com resultados diversos. Correia e Dalbert (2007) concluíram, através de dois estudos com estudantes portugueses (7º-12º ano) e um estudo com estudantes universitários, que quanto mais os alunos concordavam positivamente com a CMJ, mais facilmente avaliavam as suas classificações e os comportamentos dos professores e colegas como justas, assim como se sentiam mais satisfeitos com a vida em geral. Adicionalmente, reportavam menores níveis de angústia na escola quando se sentiam tratados/as de um modo justo pelos professores. Por outro lado, (García-Sánchez et al., 2022) demonstraram, numa amostra de 45 mil pessoas entrevistadas em 27 países europeus, que maiores graus de concordância com a crença no mundo justo estavam relacionados com a legitimação da desigualdade económica.

Neste sentido, é possível verificar os efeitos da perceção de injustiça no ser humano, que se manifestam em resultados de natureza variada. Através de um estudo prospetivo longitudinal, Kivimäki e colaboradores identificam que trabalhadores que experienciavam elevados níveis de justiça no local de trabalho possuíam um menor risco de contrair doenças cardiovasculares quando comparados com os colegas que reportavam níveis baixos ou intermédios de justiça (Kivimäki et al., 2005). Adicionalmente, Correia e colaboradores (2017) verificaram empiricamente, pela primeira vez, a presença de um efeito da perceção de injustiça no desempenho cognitivo. Recorrendo a dois estudos experimentais, os autores demonstraram um pior desempenho cognitivo (medido através da resolução de matrizes progressivas de Raven e tarefas de anagramas) num grupo ao qual foi induzida perceções de injustiça, através da leitura de um excerto de texto, comparativamente com um grupo ao qual foi induzida justiça e um grupo de controlo.

Assim, considera-se pertinente a realização de uma revisão de literatura relativa à investigação realizada no âmbito de justiça, que, segundo Tyler e colaboradores (1997, citado por Correia 2010), se enquadram em quatro eras distintas: a era da privação relativa (início de 1945); a era da justiça distributiva (anos 60 e 70); a era da justiça procedimental (anos 80 e 90) e a era da justiça retributiva (em emergência nos anos 90). A estas acrescentam-se o estudo da justiça interacional.

1.1.1. Privação relativa

O conceito de privação relativa foi introduzido por Stouffer e colaboradores (1949) no primeiro volume da obra “The American Soldier”. A presente obra surgiu do esforço colaborativo de uma unidade de pesquisa destacada para a II Guerra Mundial no exército dos Estados Unidos

da América com o propósito de observar, analisar e reportar o processo de ajustamento dos soldados do exército norte-americano à guerra. A privação relativa é invocada pelos autores numa tentativa de procurar explicar resultados aparentemente contraditórios na sua pesquisa, nomeadamente o facto de os militares com níveis superiores de educação demonstrarem menores índices de satisfação profissional quando comparados com os militares com menores níveis de escolaridade. De modo semelhante, os militares da força aérea apresentavam menores índices de satisfação com as oportunidades de progressão na carreira, quando comparados com os polícias militares, que possuíam perspectivas de progressão objetivamente reduzidas. Stouffer e colaboradores (1949) sugerem a presença de um efeito de privação relativa em ambas as situações descritas, isto é, a tendência de o indivíduo mensurar a sua situação atual de um modo relativo a outras pessoas. Nos casos descritos, os militares com nível de escolaridade superior desenvolvem expectativas superiores quanto à progressão profissional, pelo que avaliam a sua situação atual relativa a esse referencial de comparação. No caso dos militares da força aérea, estes, apesar de possuírem maiores perspectivas de progressão que os polícias militares, sentiam-se mais insatisfeitos com as mesmas, uma vez que os militares da força aérea utilizariam como referencial de comparação os seus pares recém-promovidos para avaliar a sua situação atual.

Spector (1956) confirma empiricamente a presença deste efeito através de um estudo experimental, realizado com soldados norte-americanos e cujo desempenho determinaria a sua promoção, no qual se induziu a uma maior probabilidade de ser promovido a um grupo de participantes em contraste com outro grupo. Os resultados obtidos indicam que tanto os participantes que foram promovidos como os que não foram promovidos reportaram maiores índices de ânimo quando geradas menores expectativas de promoção, o que sugere uma componente de frustração (menores expectativas, menor frustração perante o insucesso) e gratificação (menores expectativas, maior satisfação perante o sucesso) ao fenómeno da privação relativa. Adicionalmente, o estudo de Spector (1956) sugere a possibilidade de o referencial de comparação mobilizado na situação de privação relativa consistir não só nos outros indivíduos, mas sim nas expectativas geradas pelo próprio.

Apesar de a teoria da privação relativa ter sido concebida como uma teoria relacionada com a satisfação, a sua ênfase na avaliação do estado atual do indivíduo em comparação com os outros em função do merecimento torna-a uma teoria de justiça (Correia, 2010) que influenciou diretamente as futuras linhas de investigação da justiça, em particular a era da justiça distributiva nos anos 60 e 70.

1.1.2. Justiça distributiva

As primeiras teorias da justiça distributiva surgem com estudos realizados em contexto organizacional. Homans (1953), no âmbito de um estudo que implicou a observação direta e a realização de entrevistas individuais com os colaboradores e supervisores de uma empresa administrativa, identificou como fonte de conflito o estatuto atribuído aos grupos que desempenhavam uma de duas funções na organização. De um modo geral, ambos os grupos de colaboradores descreviam a função de escriturário como dotada de maior responsabilidade e variedade, para além de requerer competências mais diversas quando comparada com a função que processava os pagamentos. Porém, o facto de as duas funções não diferirem em termos de salário tornou-se uma fonte de insatisfação para a maioria do grupo que desempenhava a função de escriturário. Homans (1953) reportou ainda situações em que os colaboradores que desempenhavam as funções de processamento de pagamentos recusavam as supostas “promoções” para escriturários, alegando que a promoção resultaria em mais responsabilidade que não é refletida no salário.

A partir das suas investigações, Homans (1961, citado por Adams, 1965) desenvolve o conceito de justiça distributiva, sugerindo que o indivíduo avalia as suas relações sociais, especialmente em contexto de trabalho, em função da seguinte fórmula:

Figura 1. Fórmula do conceito de justiça distributiva segundo Homans.

$$\frac{\textit{As recompensas de A} - \textit{Os custos de A}}{\textit{Os investimentos de A}} = \frac{\textit{As recompensas de B} - \textit{Os custos de B}}{\textit{Os investimentos de B}}$$

Fonte: traduzido de Adams (1965)

Homans (1961, citado por Adams, 1965) defende que face a presente avaliação de reciprocidade influencia a decisão de manutenção da relação social. Quando não se verifica reciprocidade, os indivíduos experienciam raiva (quando o rácio do indivíduo A é inferior ao do indivíduo B) ou culpa (quando o rácio do indivíduo A é superior ao do indivíduo B). Adicionalmente, sugere que o limiar para o indivíduo experienciar raiva e culpa são distintos, sendo que o reconhecimento da não reciprocidade facilitado quando o próprio indivíduo se encontra em desvantagem.

Adams (1965), por sua vez, interpreta os resultados de Homans (1953; 1961) e formula uma teoria alternativa, a teoria da equidade, criticando os termos quasi-econômicos empregados por Homans, para além de estender o fenómeno descrito a consequências além da satisfação (Correia, 2010). Este emprega o termo equidade como a base na comparação da situação do indivíduo com o referencial de comparação, descrevendo uma situação de equidade da seguinte forma:

Figura 2. Situação de equidade segundo Adams.

$$\frac{\textit{Benefícios da pessoa}}{\textit{Contribuições da pessoa}} = \frac{\textit{Benefícios do outro}}{\textit{Contribuições do outro}}$$

Fonte: Correia (2010)

O autor defende que quando o indivíduo identifica uma situação de inequidade, o indivíduo experiencia raiva caso se encontre em desvantagem, e culpa caso se encontre em vantagem. Esta tese foi confirmada empiricamente por Pritchard e colaboradores (1972). Os autores, através de um estudo que incidiu sobre uma amostra de 253 estudantes universitário contratados para desempenhar funções numa empresa fictícia inseridos em três condições de equidade (pagamento inferior, pagamento equitativo e pagamento superior), reportou níveis de satisfação com o pagamento e satisfação geral com o trabalho decrescidos do grupo que auferia rendimentos inferiores quando comparado com o grupo equitativamente remunerado. O grupo que recebeu pagamentos superiores não apresentou diferenças significativas na satisfação com o pagamento, mas demonstrou uma maior insatisfação geral com o trabalho.

Adams (1965), baseando-se na teoria da dissonância cognitiva postulada por Festinger (1957, citado por Adams, 1965), explica que a perceção de iniquidade gera tensão proporcional à magnitude da iniquidade experienciada, pelo que o indivíduo sentir-se-á motivado a eliminar ou reduzir a mesma, procedendo de uma de seis maneira: (1) alterando as suas contribuições; (2) alterando os seus benefícios; (3) redefinir cognitivamente o próprio balanço entre benefícios e contribuições; (4) abandonar o contexto; (5) redefinir cognitivamente o balanço do Outro; ou (6) alterar o referencial de comparação.

1.1.3. Justiça procedimental

Leventhal (1980), numa tentativa de oferecer uma formulação mais compreensiva da teoria da equidade, aponta as seguintes críticas à teoria: (1) a unidimensionalidade da teoria ao conceptualizar a justiça percebida meramente em função de mérito; (2) a teoria considera apenas a justiça na distribuição de recursos e não a justiça no procedimento empregado; e (3) a teoria foca-se excessivamente na importância da percepção de justiça nas relações sociais, quando esta é apenas uma das forças motivacionais que influenciam a percepção e comportamento humano. Neste sentido, o autor defende que os trabalhos realizados por Thibaut & Walker (1975, citado por Leventhal, 1980), assim como análises filosóficas no âmbito da justiça (Rawls, 1971, citado por Leventhal, 1980), indicam que os aspetos procedimentais do processo de alocação de recursos constituem-se determinantes na percepção de justiça.

Neste sentido, Leventhal (1980) considera que o indivíduo desenvolve mapas cognitivos que guiam as suas interações no contexto em que este se encontra inserido, e estas representações internas contêm elementos estruturais cujo indivíduo avalia em função de justiça percebida. O autor enumera estas componentes estruturais: (1) seleção de agentes, entendida como a sequência de eventos que resultou na escolha das pessoas e/ou agentes como portadores da decisão no processo alocativo; (2) a criação de regras básicas, que informam os indivíduos da natureza das possíveis recompensas, assim como o que fazer para as obter; (3) a reunião de informação que definem critérios relativos à avaliação dos possíveis recipientes dos recursos; (4) a estrutura do processo de decisão, definida pelos diferentes possíveis arranjos de procedimentos que precedem a decisão de alocação dos recursos; (5) a possibilidade de os indivíduos não satisfeitos poderem recorrer da decisão; (6) a presença de garantias que os agentes que administram a alocação dos recursos agem com honestidade e integridade; e (7) a presença de métodos que permitem alterar os procedimentos que regulam o processo alocativo.

Adicionalmente, Leventhal (1980) enumera um conjunto de seis regras que os indivíduos mobilizam de modo a formular juízos acerca da justiça em cada componente do procedimento de alocação de recursos descrita: (1) regra da consistência, em função da observação de tomadas de decisão consistentes para diferentes pessoas em diferentes períodos temporais; (2) a regra da supressão de enviesamentos, em função da inexistência de autointeresse ou preconceitos nas autoridades; (3) a regra da precisão, em função do consenso na adequabilidade da informação; (4) a regra da corrigibilidade, em função da presença de oportunidades de a decisão ser alterada por outra autoridade; (5) a regra da representatividade, em função da consideração no ponto de vista de todas as partes; e (6) a regra da ética, em função da compatibilidade com os valores morais e éticos. Leventhal (1980) esclarece que a mobilização das presentes regras para avaliar a justiça nos procedimentos depende do contexto, pelo que em determinados casos a avaliação

é dominada por uma das regras, enquanto em diferentes situações se verifica a mobilização de diversas regras.

De facto, diversos estudos futuros demonstraram que a justiça distributiva e a justiça procedimental produzem efeitos distintos na avaliação de justiça. Um exemplo é o estudo de Folger & Konovsky (1989), no qual as reações de 217 colaboradores aos aumentos de salário praticados pela empresa foram mensuradas através de um questionário e examinadas ao nível de justiça distributiva e procedimental. Os resultados sugerem que as percepções associadas à justiça distributiva estão unicamente associadas à satisfação com o salário, enquanto as percepções associadas à justiça procedimental se verificam associadas ao compromisso organizacional e confiança nos superiores hierárquicos.

1.1.4. Justiça interacional

Uma terceira linha de investigação de justiça, a justiça internacional, surge quando Bies & Shapiro (1987) propõem, recorrendo a três estudos (dois em contexto laboratorial e um estudo de campo), que o comportamento demonstrado pela figura de autoridade dotada do poder de decisão possui uma influência significativa na percepção de justiça na decisão. Adicionalmente, Bies & Shapiro (1988) inferem, através de um estudo experimental, que as pessoas percebem um procedimento (no caso do estudo dos autores, situações de recrutamento e gestão orçamental) como mais justo quando entendem que a sua voz foi ouvida, incluindo situações em que a decisão lhes é desfavorável.

1.2. A comparação social

Como já observamos, a investigação relativa à privação relativa e justiça distributiva e procedimental assume como fator central a comparação entre duas situações, e, em alguns casos, esta comparação é realizada entre o indivíduo com um referencial de comparação [Click or tap here to enter text.](#) (Adams, 1965; Homans, 1953; Stouffer et al., 1949). Também, em linha com as regras da justiça procedimental propostas por Leventhal (1980), a verificação de tratamentos inconsistentes entre indivíduos influencia negativamente a percepção de justiça.

Processos de comparação social foram investigados juntamente com os efeitos da (in)justiça, quando, num estudo realizado por Gouveia-Pereira e colaboradores (2017)

verificaram a presença de efeitos de (in)justiça e comparação social na legitimação da autoridade de professores, num estudo realizado com alunos inseridos no ensino secundário.

Posto isto, o estudo da comparação social representa uma das linhas de investigação mais estudadas desde a conceção da Psicologia Social como ciência, pelo que se considera pertinente realizar uma revisão de literatura realizada neste âmbito.

1.2.1. Facilitação e inibição social

A primeira experiência que aborda o conceito de facilitação social surge nos primórdios da Psicologia Social, quando Triplet (1898; citado por Feinberg & Aiello, 2006) observou que ciclistas alcançam desempenhos superiores quando competem com outros ciclistas, quando comparado com os tempos realizados nos treinos autónomos. Estes resultados que sugerem um fenómeno de facilitação social são corroborados por (Allport, 1920), quando o autor, recorrendo a seis estudos experimentais que contaram com uma amostra de 26 estudantes universitários de Psicologia, reporta desempenhos superiores em tarefas de associação livre quando em grupo, comparativamente à realização da tarefa individual. Porém, estudos contraditórios a esta tese surgiram. (Pessin, 1933) reportou, através de um estudo experimental que implicava a memorização de sílabas inventadas, que a aprendizagem das sílabas se revelou mais eficaz no grupo de participantes na condição individual em comparação com a condição onde se encontrava presente um espectador.

O estudo da facilitação ressurgiu quando (Zajonc, 1965) propôs uma explicação para os ganhos e perdas de desempenho reportados por estudos anteriores. O autor sugere que a mera presença física dos outros aumenta o impulso do indivíduo, o que facilita o desempenho em tarefas que o indivíduo gera respostas dominantes, como no caso de conteúdos bem aprendidos, mas prejudica o desempenho quando a tarefa gera respostas submissas encontradas em tarefas mais complexas. Zajonc (1980, citado por Paulus, 1983) descreve este impulso como um sinal de alerta para o inesperado que ocorre na presença dos outros.

Numa tentativa de verificar a proposta de Zajonc (1965), Cottrell e colaboradores (1968) realizam um estudo experimental que envolveu a aprendizagem e posterior reconhecimento de palavras inventadas com uma amostra de 45 estudantes universitários, cada um inserido em uma de três condições experimentais: (1) desempenho solitário; (2) desempenho diante uma audiência de duas pessoas; e (3) desempenho na presença de duas pessoas não espectadores. Os resultados do estudo comprovam a presença de um efeito de facilitação social, uma vez que a emissão de respostas dominantes foi mais elevada no grupo que desempenhou a tarefa diante

de uma audiência, quando comparados com o grupo que a desempenhou individualmente. Porém, Cottrell e colaboradores (1968) rejeitam a proposta de Zajonc (1965) que a mera presença de outro indivíduo é suficiente para ocorrer facilitação social, uma vez que os participantes que realizaram a tarefa na presença de outros indivíduos (que seriam participantes nas próximas experiências) do mesmo estatuto não revelaram um aumento na emissão de respostas dominantes e não diferiram significativamente dos participantes inseridos na condição individual. Cottrell e colaboradores (1968) concluem, portanto, que o fenômeno de facilitação social apenas ocorrerá na presença de uma audiência ou outros coparticipantes. Por outras palavras, entende-se os mecanismos de audiência e/ou coação como requisitos da facilitação social.

Weiss & Miller (1971) procuram entender melhor os antecedentes da facilitação social. Para estes, o impulso descrito por Zajonc (1965) não corresponde a um impulso apetitivo, como a fome ou sede, mas antes a um impulso aversivo, como a frustração ou ansiedade. Deste modo, propõe que será este estado de aversão às avaliações negativas dos outros que resultam em facilitação social quando o conteúdo é bem aprendido, e inibição social quando o conteúdo não está presente no indivíduo. Geen & Gange (1977), na sua revisão de literatura acerca do fenômeno de facilitação social, sugerem que o nível de preocupação com avaliações negativas constitui um mediador para a facilitação social. Baron e colaboradores (1978) verificam a presença de efeitos de facilitação social, tanto em condições de audiência ou coação, porém atribuem ao fenômeno uma explicação alternativa. Os autores defendem que não será a componente de apreensão às avaliações negativas que causa a facilitação social, mas sim o conflito atencional gerado pela presença de outros indivíduos.

Aiello & Kolb (1995), através de um estudo experimental que incidiu sobre a facilitação social em contextos de monitorização eletrónica, verificaram resultados que suportam a presença de um efeito de facilitação social sem qualquer presença física. O estudo contou com 202 estudantes universitários que realizaram uma tarefa simples em três contextos: sozinho; como membro de um grupo; ou como membro de um grupo coeso (sendo que nesta condição a coesão do grupo foi incentivada recorrendo a uma variedade de técnicas). Os participantes foram inseridos em uma de três condições experimentais: (1) trabalho individual monitorizado eletronicamente; (2) trabalho grupal monitorizado eletronicamente; ou (3) sem monitorização. A tarefa implicava a computação de dados, sendo que o desempenho numa sessão de treino pré-teste foi avaliado de modo a inferir o nível de capacidade do participante. Os resultados indicam que os participantes avaliados com capacidades elevadas obtiveram um desempenho superior, no contexto autónomo, quando monitorizados, em comparação com os participantes de nível

equivalente não monitorizados. Porém, os participantes avaliados com capacidades baixas monitorizados obtiveram um desempenho inferior aos participantes equivalentes não monitorizados. Deste modo, a investigação de Aiello & Kolb (1995) demonstra que: (1) os efeitos de facilitação e inibição social são verificáveis em simultâneo no contexto de uma só tarefa; e (2) os efeitos de facilitação e inibição social são verificáveis sem qualquer presença física.

1.3. O presente estudo

A análise de literatura apresentada sugere que tanto a exposição a situações injustas (Correia et al., 2017) como a presença de um coparticipante na tarefa desempenhada (Cottrell et al., 1968) produzem efeitos no desempenho cognitivo. Salienta-se que a (in)justiça induzida por Correia e colaboradores (2017) implica uma componente social, uma vez que o excerto de texto da condição injusta utilizado pelos autores descreve uma situação em que um professor trata dois alunos (o participante e um colega, numa situação hipotética) de maneiras distintas ao nível de justiça distributiva, procedimental e internacional. Neste sentido, o excerto de texto, para além de induzir injustiça, também induz a perceção de uma situação de coparticipação entre o participante e um par do mesmo estatuto perante uma figura de autoridade, neste caso, o professor.

Deste modo, propõe-se a analisar a presença de ambos os efeitos descritos, no sentido de averiguar se estes são verificáveis em simultâneo e de forma independente. Para este efeito, os participantes serão inseridos em diferentes contextos consoante os fatores (in)justiça (condição justa, condição neutra e condição injusta) e comparação social (condição autónoma, condição neutra e condição comparativa). Procurar-se-á também verificar a presença de associações entre o desempenho cognitivo e o afeto positivo e negativo, tendo em conta a tese de os efeitos de facilitação social em tarefas simples e inibição social em tarefas complexas (Zajonc, 1965) serem atribuíveis a impulsos gerados por emoções (Weiss & Miller, 1971).

Com base nas presentes informações, foram desenvolvidas as seguintes hipóteses:

H1: A (in)justiça produz um efeito significativo no desempenho da tarefa simples.

H1A: O desempenho na tarefa simples é mais baixo na condição injusta, comparativamente com a condição neutra.

H1B: O desempenho na tarefa simples é mais baixo na condição injusta, comparativamente com a condição justa.

H2: A (in)justiça produz um efeito significativo no desempenho da tarefa complexa.

H2A: O desempenho na tarefa complexa é mais baixo na condição injusta, comparativamente com a condição neutra.

H2B: O desempenho na tarefa complexa é mais baixo na condição injusta, comparativamente com a condição justa.

H3: A comparação social produz um efeito significativo no desempenho da tarefa simples.

H3A: O desempenho na tarefa simples é mais elevado na condição comparativa, comparativamente com a condição neutra.

H3B: O desempenho na tarefa simples é mais elevado na condição comparativa, comparativamente com a condição autónoma.

H4: A comparação social produz um efeito significativo no desempenho da tarefa complexa.

H4A: O desempenho na tarefa complexa é mais baixo na condição comparativa, comparativamente com a condição neutra.

H4B: O desempenho na tarefa complexa é mais baixo na condição comparativa, comparativamente com a condição autónoma.

H5: O desempenho na tarefa simples, perante uma situação injusta, é mais elevado na presença de um referencial de comparação.

H6: O desempenho na tarefa complexa, perante uma situação injusta, é mais baixo na presença de um referencial de comparação.

H7: O afeto negativo está positivamente associado ao desempenho na tarefa simples.

H8: O afeto negativo está negativamente associado ao desempenho na tarefa complexa.

CAPÍTULO 2

Método

2.1. Participantes

Os dados do presente estudo foram obtidos através de um questionário online por meio do software Qualtrics. O questionário foi divulgado através de redes sociais (Instagram, LinkedIn), para além do Sistema de Participação em Investigação em Psicologia, pelo que os participantes deveriam cumprir os seguintes critérios para a participação no estudo: (1) ser maior de idade; e (2) estar inscrito num curso em instituição de ensino superior. Assim, foi utilizado um método de amostragem não probabilístico por conveniência e bola-de-neve. Os dados recolhidos foram processados e analisados recorrendo ao software IBM SPSS Statistics 29.

Um total de 109 respostas foram analisadas, pelo que 5 respostas foram eliminadas por: (1) errar dois ou mais itens das questões de controlo e verificação da manipulação; (2) errar o último item das questões de controlo e verificação da manipulação; (3) não responder a qualquer item das tarefas simples e complexa; ou (4) demorar menos de 60 segundos a realizar a tarefa complexa. Após a eliminação das respostas onde se verificou ocorrer as situações mencionadas, obteve-se um total de respostas relativas a 104 participantes.

Deste total, 101 responderam às perguntas demográficas. 79 participantes são do género feminino (78,2%) e 21 do género masculino (20,8%). A idade dos participantes varia entre os 18 e 43 anos de idade ($M = 21,32$; $DP = 4,01$). 91 participantes afirmaram estar inscritos no ciclo de estudos correspondente à Licenciatura (90,1%) e 10 inscritos em Mestrado ou Doutoramento (9,9%). Os inquiridos residem predominantemente na Área Metropolitana de Lisboa (81,2%), seguidos da zona Centro (13,9%), Alentejo (3%), Algarve (1%) e Norte (1%). A condição socioeconómica foi medida através do item “Por favor, pense numa escada com 10 degraus, onde se podem colocar os portugueses. No degrau 10 estão as pessoas que estão melhor na vida (os mais ricos, com melhor educação e melhores empregos) e no degrau 1 estão os portugueses que estão piores na vida (os que têm menos dinheiro, menos educação e piores empregos). Em que degrau desta escala se situa?”. Este item admitiu resposta através de uma escala Likert de 10 pontos (1 = portugueses que estão pior na vida a 10 = portugueses que estão melhores na vida; $M = 6,85$; $DP = 1,34$), e contou com a resposta de 98 inquiridos.

Quadro 1

Características sociodemográficas da amostra.

	n	%
Género*		
Feminino	79	79.8
Masculino	20	20.2
Ciclo de estudos*		
Licenciatura	90	90.9
Mestrado/Doutoramento	9	9,1
Área de residencia*		
Área Metropolitana de Lisboa	80	80.8
Centro	14	14.1
Alentejo	3	3
Algarve	1	1
Norte	1	1
Condição socioeconómica**		
3	1	1
4	3	3.1
5	6	6.1
6	23	23.5
7	37	37.8
8	19	19.4
9	7	7.1
10	2	2

Nota. *N = 99. **N = 98.

O presente estudo possui um desenho de pesquisa experimental, pelo que os participantes foram distribuídos de forma aleatória por cinco condições: condição neutra (n = 23); condição justa autónoma (n = 19); condição justa comparativa (n = 18); condição injusta autónoma (n = 21); e condição injusta comparativa (n = 24).

2.2. Instrumentos e procedimento

De modo a mensurar os construtos definidos, foi desenvolvido um questionário através do software Qualtrics, pelo que este foi posteriormente partilhado em redes sociais e contactos diretos. Foi realizado um pré-teste, antes da recolha dos dados, com alunos da Licenciatura em

Psicologia no Iscte-IUL no âmbito de uma unidade curricular leccionada pela Professora Doutora Isabel Correia. Foram também reunidos participantes por meio do Sistema de Participação em Investigação em Psicologia (SPI), pelo que 90 alunos de Psicologia do Iscte – Instituto Universitário de Lisboa participaram no presente estudo, recebendo como compensação créditos em unidades curriculares. Assim, a amostra foi recolhida por meio de amostra não probabilística por conveniência e por método bola-de-neve. Foi também disponibilizada a oportunidade de os inquiridos revelarem o seu interesse em receber os resultados do estudo, após a sua conclusão, por meio de correio eletrónico. Todos os participantes aceitaram o consentimento informado que contém uma breve explicação no âmbito das tarefas a realizar, assim como o carácter voluntário e anónimo da participação no estudo.

2.2.1 Manipulação da (in)justiça

A perceção de (in)justiça foi induzida nos participantes do presente estudo através da apresentação de quatro excertos de texto, adaptados de Correia e colaboradores (2017), nos quais se expõe uma situação hipotética em que os participantes realizam um exame final decisivo para a conclusão do curso de ensino superior.

Os excertos incluem as três formas de justiça predominantes na literatura (i.e., justiça distributiva, processual e de interação).

Assim, a perceção de (in)justa atribuída a cada excerto difere em particularidades presentes no excerto de texto, nomeadamente se a avaliação final do aluno foi congruente com o esforço despendido na preparação para a mesma (justiça distributiva), se os trâmites dos processos da avaliação, incluindo a possibilidade de recorrer à decisão (através da revisão de prova) foram congruentes com as instruções e consistentes entre diferentes alunos (justiça procedimental), e se o tratamento por parte do professor perante a situação foi apropriado e consistente entre alunos (justiça internacional).

Cada um dos excertos enquadra-se em numa situação justa ou injusta. Com a inclusão do grupo de controlo, em que não é apresentado qualquer excerto, a presente variável independente possui três níveis: (1) condição justa; (2) condição neutra; e (3) condição injusta.

2.2.2 Manipulação da comparação social

A percepção de processos de comparação social foi igualmente induzida recorrendo aos quatro excertos de texto, adaptados de Correia e colaboradores (2017). Neste caso, a dimensão de comparação social depende de no excerto de texto existir ou não um segundo aluno que se encontra na mesma situação de realização de exame final.

Quanto a esta variável, cada um dos excertos enquadra-se em situação autónoma ou situação comparativa. De modo semelhante à variável (in)justiça, a presente variável independente possui três níveis: (1) condição autónoma; (2) condição neutra; e (3) condição comparativa.

2.2.3 Condições experimentais

Deste modo, perante a criação de quatro excertos de texto relativas a quatro situações influenciadas por duas variáveis independentes [(in)justiça e comparação social], denominaram-se as seguintes condições experimentais da seguinte forma: (1) condição justa autónoma; (2) condição justa comparativa; (3) condição injusta autónoma; e (4) condição injusta comparativa. Os excertos de texto relativos a cada uma das condições mencionadas encontram-se dispostas no Quadro 2. Adicionalmente, de modo a verificar o tamanho do efeito de cada uma das variáveis independentes em questão, foi criada uma quinta condição, denominada de condição de controlo/neutra, na qual os participantes não leem qualquer excerto de texto anteriormente à realização das tarefas do estudo.

Quadro 2. *Excertos de texto apresentados por condição experimental*

Condição	Justa/Autónoma	Justa/Comparativa	Injusta/Autónoma	Injusta/Comparativa
Excerto	"Encontra-se no último ano da Licenciatura e apenas a um exame de terminar o curso. Este exame, por ser de uma Unidade Curricular muito exigente e com grande peso na nota final do curso, tem de ser realizado em época especial, o que significa que é a sua última oportunidade para o realizar e concluir a Licenciatura. A nota deste exame é decisiva para a média final, muito importante no que respeita ao acesso a um curso de Mestrado que possa vir a realizar no futuro, bem como em termos de empregabilidade na sua área profissional. Assim, tem vindo a esforçar-se muito para este exame, deixando até de sair com amigos ou ir a festas.			
	No dia da prova, recebe um exame com um grau de dificuldade absolutamente adequado ao	No dia da prova, você e outro/a estudante recebem exames com um grau de dificuldade	No dia da prova, recebe um exame com um grau de dificuldade excessivamente elevado e	No dia da prova, recebe um exame com um grau de dificuldade excessivamente elevado e

	<p>nível de exigência da Unidade Curricular e indicações claras, por parte do professor, relativamente à cotação das questões, o que o/a leva a tomar opções de escolha vantajosas quanto a responder ou não a algumas delas. Além disso, o conteúdo e o formato dos exames estão de acordo com as informações que o professor tinha dado antecipadamente.</p>	<p>absolutamente adequado ao nível de exigência da Unidade Curricular e indicações claras, por parte do professor, relativamente à cotação das questões, o que vos leva a tomar opções de escolha vantajosas quanto a responder ou não a algumas delas. Além disso, o conteúdo e o formato dos exames estão de acordo com as informações que o professor tinha dado antecipadamente.</p>	<p>indicações erradas, por parte do professor, quanto à cotação das questões, o que o/a leva a fazer escolhas desvantajosas relativamente a responder ou não a algumas delas. Além disso, o conteúdo e o formato do teu exame não estão de acordo com as informações que o professor tinha dado antecipadamente.</p>	<p>indicações erradas, por parte do professor, quanto à cotação das questões, o que o/a leva a fazer escolhas desvantajosas relativamente a responder ou não a algumas delas. Por outro lado, outro/a estudante recebe uma prova com um grau de dificuldade absolutamente adequado ao nível de exigência da Unidade Curricular e indicações claras, por parte do professor, relativamente à cotação das questões, o que o/a leva a tomar opções de escolha vantajosas quanto a responder ou não a algumas delas. Além disso, o conteúdo e o formato do seu exame não estão de acordo com as informações que o professor tinha dado antecipadamente, ao contrário do que acontece com o/a outro/a estudante, cujo conteúdo e formato do exame estão de acordo com as indicações anteriormente dadas.</p>
	<p>Alguns dias após a realização do</p>	<p>Alguns dias após a realização do</p>	<p>Alguns dias após a realização do</p>	<p>Alguns dias após a realização do</p>

	exame, a pauta com os resultados é lançada e você solicita ao professor uma consulta da prova. Este acede ao pedido, permitindo a consulta do exame, concluindo que a prova foi bem cotada e que a nota é merecida. É aprovado/a na Unidade Curricular.”	exame, a pauta com os resultados é lançada e tanto você como o/a outro/a estudante solicitam ao professor uma consulta da prova. Este acede ao pedido e ambos podem consultar o exame, concluindo que a prova foi bem cotada e que ambos tiveram a nota merecida. Você e o/a outro/a estudante são aprovados/as na Unidade Curricular.”	exame, a pauta com os resultados é lançada e você solicita ao professor uma consulta da prova. Este recusa o seu pedido, afirmando que é mesmo assim e que “também é preciso ter sorte com os testes”. Reprova à unidade curricular e só poderá repeti-la no próximo ano.”	exame, a pauta com os resultados é lançada e tanto você como o/a outro/a estudante solicitam ao professor uma consulta da prova. Este acede ao pedido do/a outro/a estudante, mas recusa o seu, afirmando que é mesmo assim e que “também é preciso ter sorte com os testes”. No final, o/a outro/a estudante pôde consultar o exame e você não. Reprova à unidade curricular e só poderá repeti-la no próximo ano.”
--	--	---	--	--

2.2.4 Questões de controlo e verificação da manipulação

Uma vez que as variáveis independentes “(in)justiça” e “processos de comparação social” assumem um papel central no presente estudo, considerou-se necessário incluir no questionário um grupo de itens composto por cinco perguntas relativas ao excerto de texto apresentado, de forma a garantir que os participantes interpretaram corretamente a situação. Assim, o grupo de questões de controlo inclui os seguintes itens: (1) “Encontrava-se no primeiro/último ano da licenciatura”; (2) “O exame foi realizado em época normal/especial”; (3) “O exame tinha um grau de dificuldade excessivamente elevado/grau de dificuldade adequado”; (4) “O professor aceitou a consulta de prova/recusou a consulta de prova”; e (5) “Passou no exame/chumbou no exame”. Todos os itens são de natureza dicotómica, pelo que admitem uma de duas respostas, sendo a resposta obrigatória para os participantes procederem com o questionário. Adicionalmente, definiram-se dois critérios de exclusão do estudo associados a este grupo de questões de controlo e verificação da manipulação: (1) o participante responder incorretamente a dois ou mais dos primeiros quatro itens; (2) o participante responder incorretamente ao último item.

2.2.5. Afeto positivo e negativo

De modo a mensurar as dimensões de afeto positivo e negativo experienciadas pelos participantes no momento da participação no estudo, foi aplicada a versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo – PANAS VRP (Galinha et al., 2014). A presente escala inclui 10 itens, cada uma relacionada a um sentimento e/ou emoção, pelo que se inquiriu aos participantes “Em que medida sente cada uma destas emoções neste momento, ou seja, no momento presente?”. Todos os itens admitiam resposta através de uma escala *Likert* de cinco pontos (1 corresponde a “Nada ou muito ligeiramente” e 5 a “Extremamente”). Os itens da presente escala correspondem aos seguintes sentimentos e/ou emoções: interesse; entusiasmo; inspiração; atividade; determinação; nervosismo; medo; susto; culpa; e tormento. Os primeiros cinco itens dizem respeito ao afeto positivo, enquanto os últimos cinco itens ao afeto negativo.

2.2.6. Desempenho cognitivo

A variável dependente “desempenho cognitivo” foi medida através do número total de respostas corretas nos dois grupos de questões, diferenciados por grau de dificuldade, denominados de “tarefa simples” e “tarefa complexa”.

A tarefa simples do presente estudo foi adaptada de Gonzalez & Aiello (2019), no qual os autores procuram investigar o efeito da música no desempenho cognitivo, medida através da realização de uma tarefa simples e uma tarefa complexa. No âmbito desta tarefa, foi apresentada aos participantes do estudo uma lista de 26 palavras, pelo que estes foram instruídos a identificar e selecionar, dispondo de um total de 15 segundos, todas as palavras que continham a letra “a”. Os 26 itens foram apresentados a cada participante de forma aleatorizada, pelo que se tornou necessário uniformizar os itens segundo dois critérios: todos os itens devem possuir 5 caracteres; e todos os itens devem constituídos por palavras que pertencem à categoria de objetos ou animais.

Posteriormente, foi solicitado aos participantes que realizassem uma tarefa com um grau de complexidade acrescida, que consistiu numa tarefa de resolução de anagramas, à semelhança da tarefa utilizada por Correia e colaboradores (Correia et al., 2017). Neste âmbito, foi apresentado um grupo de 26 itens, cada um contendo um conjunto de caracteres cuja reordenação permite a construção de uma palavra presente no dicionário português, dispondo o participante de dois minutos para reordenar o máximo de itens da lista de modo a formar a palavra pretendida. De modo semelhante à tarefa simples, a ordem de apresentação dos itens

foi aleatorizada, pelo que se estabeleceu os seguintes critérios: (1) todos os itens deverão possuir entre 5 e 6 caracteres; (2) todos os itens deverão ser constituídos por palavras que pertencem à categoria de objetos ou animais; e (3) todos os itens deverão permitir uma só possibilidade de resposta. Os presentes critérios foram formulados com base no método descrito por Boykin (1977) para o desenvolvimento de uma tarefa no âmbito de resolução de anagramas.

CAPÍTULO 3

Resultados

3.1. Diferenças na complexidade das tarefas de desempenho cognitivo

A análise de dados foi efetuada com recurso ao *software IBM SPSS Statistics 29*. Num primeiro momento, procurou-se determinar as diferenças entre os desempenhos na tarefa simples e complexa por todos os participantes, de modo a verificar uma dificuldade acrescida no contexto da tarefa complexa em relação à tarefa simples. Para este efeito criaram-se duas variáveis para cada tarefa com a seguinte fórmula: [(número de respostas corretas do participante na tarefa / total de respostas corretas possível na tarefa) x 100]. Ao realizar o teste de Kolmogorov-Smirnov [mais apropriado para amostras > 50 (Mishra et al., 2019)], rejeitou-se a hipótese nula, pelo que as tarefas simples [K-S(104) = .15; $p < .001$] e complexa [K-S(104) = .10; $p < .05$] não apresentam distribuição normal. Considerando este facto, realizou-se o teste não-paramétrico de Wilcoxon para amostras emparelhadas de modo a verificar diferenças entre o desempenho na tarefa simples (M = 81.54; DP = 16.23) e tarefa complexa (M = 32.36; DP = 20.01). O presente teste revelou um desempenho inferior estatisticamente significativo no contexto da tarefa complexa comparado com o desempenho na tarefa simples [W(104) = -8.84; $p < .001$].

3.2 Efeito da (in)justiça no desempenho cognitivo

Posteriormente, de modo a inferir efeitos do fator (in)justiça no desempenho das tarefas de desempenho cognitivo, realizou-se, num primeiro momento, a teste Shapiro-Wilk [mais robusto para amostras < 50 participantes (Mishra et al., 2019)] de modo a verificar a normalidade da distribuição dos dados relativos às tarefas simples e complexa consoante os diferentes níveis de (in)justiça. No âmbito da tarefa simples, rejeita-se a hipótese nula em relação à normalidade da distribuição na condição justa [S-W(36) = .89, $p < .01$] e condição injusta [S-W(45) = .89; $p < .001$]. No âmbito da tarefa complexa, rejeita-se a hipótese nula na condição justa [S-W(36) = .89, $p < .01$].

Face ao incumprimento dos requisitos de normalidade da realização da *one-way ANOVA*, procedeu-se como alternativa não-paramétrica a realização do teste Kruskal-Wallis para amostras independentes, de modo a verificar diferenças significativas no desempenho das

tarefas simples e complexa entre os diferentes níveis de (in)justiça. Neste sentido, uma vez que será aplicado o presente teste para cada uma das variáveis dependentes separadamente, estas serão medidas consoante o número de respostas corretas por participante, ao invés das variáveis desenvolvidas no âmbito da aplicação do teste de Wilcoxon.

O teste de Kruskal-Wallis revelou-se estatisticamente significativo para a tarefa simples [$H(2) = 7.28$; $p < .05$], confirmando que a distribuição na tarefa simples é desigual consoante as diferentes categorias de (in)justiça, consequentemente confirmando a hipótese 1. Porém, o teste de Kruskal-Wallis para a tarefa complexa não se verificou significativo, pelo que não se confirma a hipótese 2.

Posteriormente, foram realizados testes *post-hoc* para comparações múltiplas recorrendo ao teste *z* de Dunn. No Quadro 2 encontram-se dispostos os resultados das comparações, para além dos valores médios (representados visualmente na Figura 1) e desvios-padrão relativos a cada tarefa de desempenho cognitiva por categoria de (in)justiça.

Quadro 2.

Valores médios, desvios-padrão e teste z de Dunn de tarefa simples e tarefa complexa para cada categoria de (in)justiça.

Variáveis	Condição Justa		Condição Neutra		Condição Injusta		Teste z^a	Teste z^b
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Tarefa Simples	12.72	2.11	10.91	2.75	12.51	2.32	2.06	17.95*
Tarefa Complexa	8.67	5.76	7.57	4.61	8.64	5.08	2.86	7.44

^a Valores de teste *z* de Dunn para as diferenças entre condições (i.e., injusta vs. justa).

^b Valores de teste *z* de Dunn para as diferenças entre condições (i.e., injusta vs. neutra).

* $p = .06$; valor ajustado com correção de *Bonferroni* para testes múltiplos.

Verificou-se, assim, a existência de uma diferença marginalmente significativa na tarefa simples ao comparar a condição injusta ($M = 12.51$; $DP = 2.32$) com a condição neutra ($M = 10.91$; $DP = 2.75$), $z = 17.95$; $p = .06$. Estes resultados são contrários à hipóteses formuladas, uma vez que os participantes inseridos na condição injusta revelaram um desempenho superior

aos participantes inseridos na condição neutra. Nenhum outro resultado se revelou estatisticamente significativo.

Deste modo, não é possível confirmar as hipóteses 1A e 1B. O desempenho na tarefa complexa apresenta um cenário idêntico ao revelar a inexistência de diferenças significativas na comparação da condição injusta ($M = 8.64$; $DP = 5.08$) tanto com a condição justa ($M = 8.67$; $DP = 5.76$) como com a condição neutra ($M = 7.57$; $DP = 4.61$), rejeitando-se assim as hipóteses 2A e 2B.

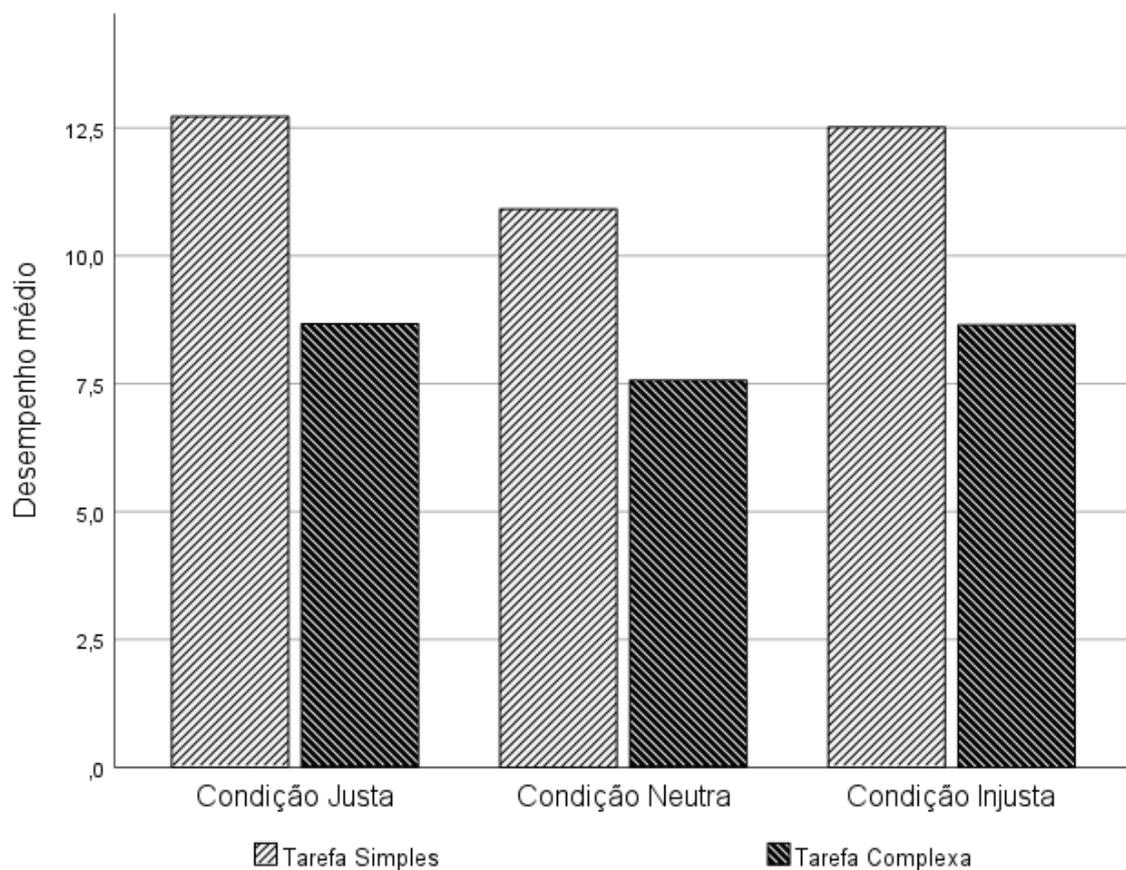


Figura 3. Desempenho médio nas tarefas simples e complexa, consoante o fator (in)justiça.

3.3. Efeito da comparação social no desempenho cognitivo

De igual modo, após verificar, recorrendo ao teste de Shapiro-Wilk, violações à normalidade da distribuição do desempenho na tarefa simples na condição autónoma ($SW = .90$; $p < .01$) e na condição comparativa ($SW = .87$; $p < .001$), assim como na distribuição do desempenho na tarefa simples na condição comparativa ($SW = .93$; $p < .05$), realizou-se o teste não-paramétrica

Kruskal-Wallis para amostras independentes de modo a identificar possíveis diferenças na distribuição das tarefas de desempenho cognitivo entre as diferentes categorias de comparação social.

O teste de Kruskal-Wallis revelou-se estatisticamente significativo no âmbito do desempenho da tarefa simples [$H(2) = 10.07$; $p < .01$], pelo que se infere a presença de um efeito da comparação social no desempenho na tarefa simples, confirmando-se a hipótese 3. O mesmo não se sucedeu na análise da distribuição da tarefa complexa, pelo que se rejeita a hipótese 4. Confirmada a presença de um efeito da comparação social na tarefa simples, procedeu-se a testes *post-hoc* recorrendo ao teste z de Dunn para comparações múltiplas de modo a averiguar que grupos de condições verificaram diferenças significativas de desempenho. Os resultados das presentes comparações múltiplas encontram-se dispostos no Quadro 3, juntamente com os valores médios (representados visualmente na Figura 3) e desvios-padrão relativos a cada categoria de comparação social.

Quadro 3

Valores médios, desvios-padrão e teste z de Dunn de tarefa simples e tarefa complexa para cada categoria de comparação social.

Variáveis	Condição		Condição		Condição		Teste z^a	Teste z^b
	Autónoma		Neutra		Comparativa			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Tarefa Simples	12.10	2.48	10.91	2.75	13.07	1.85	11.26	24.29*
Tarefa Complexa	8.77	5.01	7.57	4.61	8.55	5.73	-3.43	4.52

^a Valores de teste z de Dunn para as diferenças entre condições (i.e., comparativa vs. autónoma).

^b Valores de teste z de Dunn para as diferenças entre condições (i.e., comparativa vs. neutra).

* $p < .01$; valor ajustado com correção de *Bonferroni* para testes múltiplos.

Neste sentido, verificou-se uma diferença estatisticamente significativa ao comparar a condição comparativa ($M = 13.01$; $DP = 1.85$) com a condição neutra ($M = 10.91$; $DP = 2.75$) no desempenho na tarefa simples ($z = 24.29$; $p < .01$), indicando, assim, que os participantes inseridos na condição comparativa tiveram um desempenho superior que os participantes

inseridos na condição neutra, confirmando a hipótese 3A. Nenhum outro teste se revelou estatisticamente significativo, pelo que se rejeitam as hipóteses 3B, 4A e 4B.

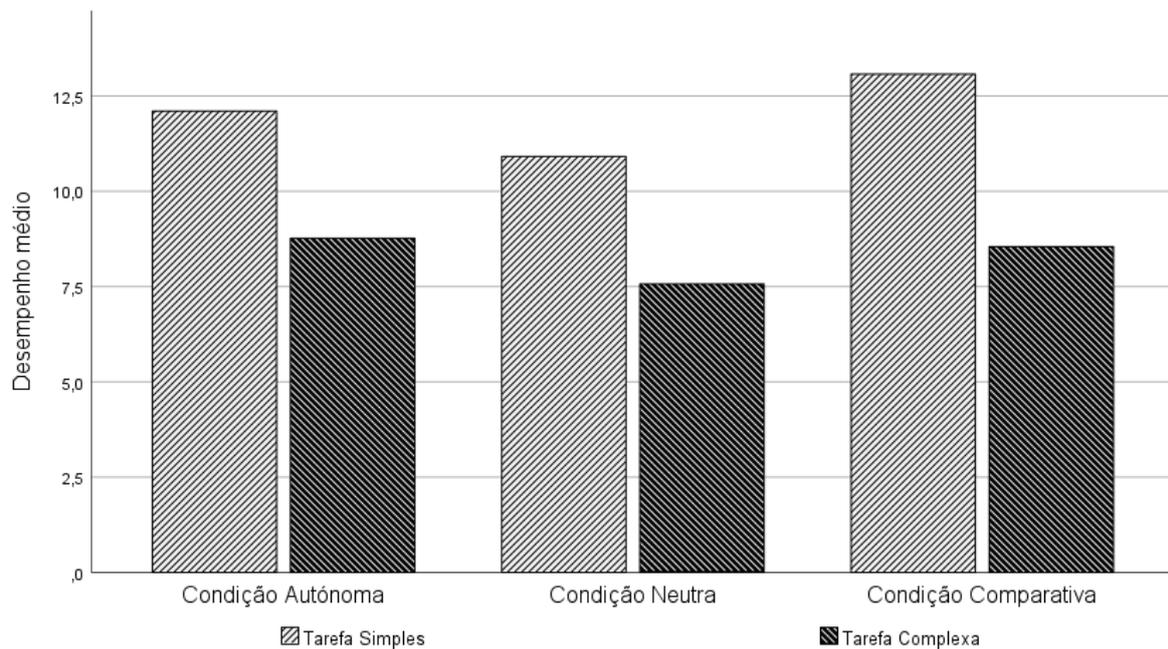


Figura 2. Desempenho médio nas tarefas simples e complexa, consoante o factor comparação social.

3.4. Efeito da comparação social no contexto de uma situação injusta

Constitui, adicionalmente, um objetivo da presente investigação averiguar a presença de um efeito da comparação social perante uma situação injusta. Para esta finalidade, ir-se-á comparar o desempenho nas tarefas simples e complexa entre ambos os grupos aos quais foi atribuído um excerto de texto que descreve uma situação injusta. Uma vez que o desempenho do grupo inserido na condição injusta comparativa ($M = 11.71$; $DP = 2.55$) apresenta uma distribuição não normal na tarefa simples [$S-W(24) = .82$; $p < .001$], as hipóteses 5 e 6 serão verificadas recorrendo ao teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, considerando que a variável independente possui cinco níveis relativos a cada excerto de texto (condição neutra; condição justa autónoma; condição justa comparativa; condição injusta autónoma; condição injusta comparativa), para além do teste *post-hoc* z de Dunn para a comparação entre as condições injusta autónoma e injusta comparativa.

Os resultados do teste Kruskal-Wallis para as cinco condições experimentais revelaram-se estatisticamente significativos no âmbito do desempenho na tarefa simples [$H(4) = 11.52$; $p < .05$], mas não para o desempenho da tarefa complexa [$H(4) = 2.20$; $p = .70$], inferindo-se que a

distribuição do desempenho na tarefa simples não é igual consoante as diferentes condições experimentais.

Os testes *post-hoc* de Dunn para comparações múltiplas inferem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho dos participantes inseridos na condição neutra comparativamente com os participantes inseridos na condição injusta comparativa ($z = 26.43$; $p < .01$), no âmbito da tarefa simples. Assim, os resultados apontam para um desempenho superior quando os participantes realizam a leitura de um excerto injusto, quando comparado com os participantes que não leram qualquer excerto. A comparação entre as condições injusta autónoma e injusta comparativa não se revelou estatisticamente significativa ($z = -18.16$; $p = .41$) no âmbito da tarefa simples. Deste modo, não é possível confirmar as hipóteses 5 e 6.

3.5. Associações entre desempenho cognitivo e afeto positivo e negativo

Adicionalmente, procurou-se averiguar de que modo o desempenho cognitivo, mensurado nas tarefas simples e complexa, se encontra relacionado com o afeto positivo e negativo experienciado pelos participantes, mensurados através da escala PANAS-VRP (Costa Galinha et al., 2014).

Para esta finalidade, foi necessário proceder à construção de duas variáveis compósitas denominadas de “afeto positivo” e “afeto negativo”, cada uma composta por cinco itens do PANAS correspondentes a cada uma das emoções que os participantes do estudo reportaram experienciar no momento após a leitura do excerto (exceto os participantes da condição neutra) e a resolução de ambas as tarefas de desempenho cognitivo.

Quanto ao afeto positivo, este construto consiste na média de respostas dos itens 1, 3, 5, 6 e 9 do PANAS, relativos às emoções e/ou sentimentos interesse, entusiasmo, inspiração, atividade e determinação, respetivamente. Realizando uma análise de confiabilidade às 100 respostas a este conjunto de itens, obteve-se um valor *alpha* de Cronbach = .82. Reúnem-se assim os critérios para a construção de uma variável compósita que constitui uma representação confiável do construto afeto positivo.

Quanto ao afeto negativo, este tem em conta os itens 2, 4, 7, 8 e 10 do PANAS, relativos às emoções e/ou sentimentos nervosismo, medo, susto, culpa e tormento, respetivamente. Procedeu-se, de igual modo, a uma análise de confiabilidade, pelo que o conjunto de itens apresenta um valor *alpha* de Cronbach = .83. Assim, obtemos uma variável representativa do construto afeto negativo.

Posteriormente, realizou-se uma análise bivariada, recorrendo ao r de Pearson, dada a natureza quantitativa das presentes variáveis. Os resultados da presente análise encontram-se dispostos no Quadro 4.

Quadro 4.

Estatísticas descritivas e correlações entre tarefa simples, tarefa complexa, afeto positivo e afeto negativo.

Variável	n	M	DP	1	2	3	4
1. Tarefa Simples	105	12,18	2,50	—			
2. Tarefa Complexa	105	8,38	5,19	.33**	—		
3. Afeto Positivo	103	3,00	,87	.14	.31**	—	
4. Afeto Negativo	103	1,71	,77	.01	-.14	-.08	—

Nota. * $p < .01$.

Através da presente análise bivariada, verifica-se a presença de uma associação estatisticamente significativa entre a tarefa simples e tarefa complexa ($r = .33$; $p < .01$). Adicionalmente, verificou-se uma associação estatisticamente significativa entre o afeto positivo e o desempenho na tarefa complexa ($r = .31$; $p < .01$). Esta correlação é positiva e de nível moderado (Cohen, 1992), o que significa que a experiência de sentimentos e/ou emoções positivos está associado a um melhor desempenho cognitivo, no âmbito de uma tarefa de complexidade acrescida. Nenhuma outra associação se revelou estatisticamente significativa, pelo que não se confirmam as hipóteses 7 e 8.

CAPÍTULO 4

Discussão

A presente investigação propôs-se a compreender os impactos da (in)justiça e comparação social no desempenho cognitivo demonstrados empiricamente na literatura, procurando analisar o modo como a indução de (in)justiça e processos de comparação social se manifestam na realização em tarefas de complexidade distinta.

Os dados sugerem que (1) a injustiça produz um efeito positivo marginalmente significativo no desempenho da tarefa simples, em termos de comparação com a condição de controlo; e (2) a comparação social produz um efeito positivo significativo no desempenho da tarefa simples, em termos de comparação com a condição de controlo.

A primeira conclusão contraria os resultados reportados por Correia e colaboradores (2017), onde se verificou um impacto negativo da injustiça no desempenho cognitivo. Porém, os resultados do presente estudo, aparentemente contraditórios, verificam-se apenas comparativamente à condição de controlo, e não quando comparado com a condição justa. Os resultados poderão ser explicados pelo facto de os excertos de texto da situação injusta eliciarem uma resposta cognitiva mais intensa que cria condições para um desempenho superior em tarefas simples, de modo semelhante ao fenómeno de facilitação social como entendido na perspectiva de Weiss & Miller (1971).

Por sua vez, a segunda conclusão é consistente com os estudos desenvolvidos no âmbito da facilitação social (Cottrell et al., 1968; Zajonc, 1965). Verificou-se um aumento no desempenho na tarefa simples por parte dos participantes aos quais foi induzida uma percepção de coparticipação com a presença de um segundo aluno na situação hipotética. Note-se que a presença física não é necessária para se verificar o presente fenómeno de facilitação social, hipótese já demonstrada empiricamente sob condições de desempenho diante uma audiência (Aiello & Kolb, 1995), aqui sob um mecanismo de coação induzida.

Adicionalmente, não foi possível verificar diferenças significativas entre os desempenhos nos dois grupos inseridos nas condições experimentais injustas (autónoma e comparativa). Esperava-se, em linha com outros estudos (Gouveia-Pereira et al., 2017; van Prooijen et al., 2006), que a variável dependente revelasse diferenças significativas quando o participante fosse tratado injustamente consoante a presença ou não de um par tratado justamente. Porém, o presente estudo não possibilitou verificar um efeito negativo no desempenho cognitivo provocado pela indução da percepção de diferentes tratamentos para diferentes indivíduos pela

figura de autoridade, que constitui uma das regras da justiça procedimental elaboradas por Leventhal (1980).

Por fim, não se verificaram associações significativas entre o afeto negativo experienciado pelos participantes e o desempenho nas tarefas de desempenho cognitivo. As previsões formuladas neste sentido encontram base nas formulações de Weiss & Miller (1971), que sugerem que o impulso responsável pela facilitação social (Zajonc, 1965) constitui um impulso de natureza aversiva, que resulta na melhoria de desempenho em tarefas simples e deterioração de desempenho em tarefas complexas. Porém, os resultados do presente estudo apenas sugerem a presença de uma associação positiva significativa entre o afeto positivo reportado pelos participantes e o desempenho na tarefa de desempenho cognitivo de complexidade acrescida.

4.1. Limitações, sugestões para investigações futuras e implicações práticas.

Uma das limitações do presente estudo é a hipótese de nenhuma condição experimental representar verdadeiramente uma condição autónoma. A presença do Professor em todos os excertos de texto, como uma figura de autoridade que avalia diretamente o trabalho do participante e decide a sua situação poderá ser entendida como um fator que ativa a facilitação e inibição social à luz da hipótese de apreensão à avaliação proposta por Weiss & Miller (1971) e defendida por Geen & Gange (1977). Desde modo, sugere-se que estudos futuros que procurem analisar os efeitos da (in)justiça e comparação social no desempenho cognitivo procurem eliciar justiça ou injustiça na condição autónoma sem qualquer referência a um segundo indivíduo, uma vez que o fenómeno de facilitação social ocorre tanto sobre mecanismos que envolvem a presença de uma audiência (figura de autoridade que avalia o participante) como a presença de um coagente (par do mesmo estatuto inserido no mesmo contexto) (Cottrell et al., 1968; Geen & Gange, 1977).

Constitui, de igual modo, uma limitação do presente estudo o fato de o grupo de controlo (n = 23) possuir um número menor de participantes quando comparados com os outros grupos em função da (in)justiça [justa (n = 36); injusta (n = 45)] e comparação social [autónoma (n = 39); comparativa (n = 42)], uma vez que o teste estatístico utilizado para verificar as hipóteses formuladas (teste de Kruskal-Wallis) é suscetível a diferenças entre o tamanho das amostras. Isto prende-se com o facto de as condições experimentais terem sido definidas e distribuídas em função dos excertos de texto elaborados (ou ausência do mesmo, no caso da condição neutra/controlo) para as cinco condições experimentais [neutra/controlo (n = 23); justa

autónoma (n = 18); justa comparativa (n = 18); injusta autónoma (n = 21); injusta comparativa (n = 24)].

Outra limitação remete para a possível presença de um efeito de teto no desempenho na tarefa de desempenho cognitivo simples. A presente tarefa foi desenvolvida com o propósito de ser mais acessível quando comparada com a tarefa complexa, o que resultou num elevado número de participantes a obter a classificação (25 dos 104 participantes obtiveram o desempenho máximo). Quando um grande número de participantes obtém desempenhos próximos da classificação máxima, torna-se mais difícil verificar a presença de efeitos significativos da variável independente (Cramer & Howitt, 2004). Assim, de modo a evitar a presença deste efeito, sugere-se, para estudos futuros, o aumento do número de itens ou redução do tempo disponível para a realização da tarefa simples.

Quanto à mensurabilidade de afeto positivo e negativo experienciado pelos participantes, acrescenta-se como sugestão para estudos futuros, de modo a melhor inferir uma relação entre a indução de injustiça e comparação social e as medidas de afeto reportadas, a aplicação do PANAS-VRP (Costa Galinha et al., 2014) imediatamente após a leitura dos excertos de texto. Uma vez que a escala PANAS-VRP foi aplicada após as tarefas de desempenho cognitivo, as medidas de afeto reportadas pelos participantes poderão ter sido influenciadas pela perceção de melhores ou piores desempenhos nas tarefas e não propriamente pela situação hipotética induzida.

Acrescenta-se que no decurso da presente investigação foram consideradas outras alterações ao conteúdo do questionário, nomeadamente no âmbito da realização das tarefas simples e complexa. Considerou-se, de modo a otimizar e simplificar a disposição dos itens das tarefas, apresentar cada item individualmente por página, tendo o participante a possibilidade de o realizar ou passar para a página seguinte que conteria o próximo item. Porém, no decurso deste processo não foi possível mobilizar as ferramentas do *software Qualtrics* de modo a associar o cronómetro (30 segundos para a tarefa simples e 120 segundos para a tarefa complexa) a mais que uma página do questionário.

Posto isto, o presente estudo possui como implicações práticas o facto de o fenómeno de facilitação social (Zajonc, 1965) ser observável sem a presença física de outras pessoas, já demonstrado empiricamente com participantes a serem monitorizados (Aiello & Kolb, 1995), porém, aqui o mecanismo utilizado será a indução de coparticipação com um par do mesmo estatuto numa situação hipotética, como sustentado por Baron e colaboradores (1978).

Referências Bibliográficas

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social Exchange. Em L. Berkowitz (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 267–299). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Aiello, J. R., & Kolb, K. J. (1995). Electronic performance monitoring and social context: Impact on productivity and stress. *Journal of Applied Psychology, 80*(3), 339–353. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.3.339>
- Allport, F. H. (1920). The influence of the group upon association and thought. *Journal of Experimental Psychology, 3*(3), 159–182. <https://doi.org/10.1037/h0067891>
- Baron, R. S., Moore, D., & Sanders, G. S. (1978). Distraction as a source of drive in social facilitation research. *Journal of Personality and Social Psychology, 36*(8), 816–824. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.8.816>
- Bies, R. J., & Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence of causal accounts. *Social Justice Research, 1*(2), 199–218. <https://doi.org/10.1007/BF01048016>
- Bies, R. J., & Shapiro, D. L. (1988). Voice and justification: Their influence on procedural fairness judgements. *Academy of Management Journal, 31*(3), 676–685. <https://doi.org/10.2307/256465>
- Boykin, A. W. (1977). Verbally expressed preference and problem-solving proficiency. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 3*(1), 165–174. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.3.1.165>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Correia, I. (2010). Psicologia social da justiça: Fundamentos e desenvolvimentos teóricos e empíricos. *Análise Psicológica, 28*(1), 7-28. <https://doi.org/10.14417/ap.249>
- Correia, I., & Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese schools. *European Journal of Psychology of Education, 22*(4), 421–437. <https://doi.org/10.1007/BF03173464>
- Correia, I., Lopes, A.-R., Alcântara, P., & Alves, H. (2017). Does injustice reduce cognitive performance? An experimental test / ¿Provoca la injusticia una disminución en el rendimiento cognitivo? Una prueba empírica. *Revista de Psicología Social, 32*(3), 462–481. <https://doi.org/10.1080/02134748.2017.1352168>
- Costa Galinha, I., Pereira, C. R., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo - PANAS-VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal. *Psicologia, 28*(1), 53. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v28i1.622>
- Cottrell, N. B., Wack, D. L., Sekerak, G. J., & Rittle, R. H. (1968). Social facilitation of dominant responses by the presence of an audience and the mere presence of others. *Journal of Personality and Social Psychology, 9*(3), 245–250. <https://doi.org/10.1037/h0025902>
- Cramer, D., & Howitt, D. (Eds.) (2004). *The SAGE dictionary of statistics*. (Vols. 1-0). SAGE Publications, Ltd, <https://doi.org/10.4135/9780857020123>
- Dalbert, C. (2002). Beliefs in a just world as a buffer against anger. *Social Justice Research, 15*(2), 123–145. <https://doi.org/10.1023/A:1019919822628>
- Feinberg, J. M., & Aiello, J. R. (2006). Social facilitation: A test of competing theories. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(5), 1087–1109. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00032.x>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503620766>

- Folger, R., & Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), 115–130. <https://doi.org/10.2307/256422>
- García-Sánchez, E., Correia, I., Pereira, C. R., Willis, G. B., Rodríguez-Bailón, R., & Vala, J. (2022). How fair is economic inequality? Belief in a just world and the legitimation of economic disparities in 27 European countries. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 48(3), 382–395. <https://doi.org/10.1177/01461672211002366>
- Geen, R. G., & Gange, J. J. (1977). Drive theory of social facilitation: Twelve years of theory and research. *Psychological Bulletin*, 84(6), 1267–1288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.6.1267>
- Gonzalez, M. F., & Aiello, J. R. (2019). More than meets the ear: Investigating how music affects cognitive task performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 25(3), 431–444. <https://doi.org/10.1037/xap0000202>
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., & Correia, I. (2017). Teachers' legitimacy: Effects of justice perception and social comparison processes. *British Journal of Educational Psychology*, 87(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/bjep.12131>
- Homans, G. (1953). Status among clerical workers. *Human Organization*, 12(1), 5–10. <https://doi.org/10.17730/humo.12.1.304x56630j17j785>
- Kivimäki, M., Ferrie, J. E., Brunner, E., Head, J., Shipley, M. J., Vahtera, J., & Marmot, M. G. (2005). Justice at work and reduced risk of coronary heart disease among employees. *Archives of Internal Medicine*, 165(19), 2245–2251. <https://doi.org/10.1001/archinte.165.19.2245>
- Lerner, M. J. (1980). The belief in a just world. Em M. J. Lerner (Eds) *The belief in a just world* (pp. 9–30). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0448-5_2
- Leventhal, G. S. (1980). What Should Be Done with Equity Theory? Em K. J. Gergen, M. S. Greenberg, R. H. Willis (Eds), *Social Exchange: Advances in theory and research* (pp. 27–55). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3087-5_2
- Mishra, P., Pandey, C., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 22(1), 67. https://doi.org/10.4103/aca.ACA_157_18
- Paulus, P. B. (1983). Group influence on individual task performance. Em P.B. Paulus (Ed) *Basic Group Processes* (pp. 97–120). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5578-9_5
- Pessin, J. (1933). The comparative effects of social and mechanical stimulation on memorizing. *The American Journal of Psychology*, 45(2), 263. <https://doi.org/10.2307/1414277>
- Pritchard, R. D., Dunnette, M. D., & Gorgenson, D. O. (1972). Effects of perceptions of equity and inequity on worker performance and satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 56(1), 75–94. <https://doi.org/10.1037/h0032135>
- Spector, A. J. (1956). Expectations, fulfillment, and morale. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52(1), 51–56. <https://doi.org/10.1037/h0047881>
- Stouffer, S. A., Suchman, E. A., Devinney, L. C., Star, S. A., & Williams, R. M., Jr. (1949). *The American soldier: Adjustment during army life. (Studies in social psychology in World War II)*. Princeton Univ. Press.
- van der Toorn, J., Tyler, T. R., & Jost, J. T. (2011). More than fair: Outcome dependence, system justification, and the perceived legitimacy of authority figures. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(1), 127–138. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.09.003>

- van Prooijen, J.-W., van den Bos, K., Lind, E. A., & Wilke, H. A. M. (2006). How do people react to negative procedures? On the moderating role of authority's biased attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*(5), 632–645. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.11.004>
- Weiss, R. F., & Miller, F. G. (1971). The drive theory of social facilitation. *Psychological Review, 78*(1), 44–57. <https://doi.org/10.1037/h0030386>
- Zajonc, R. B. (1965). Social Facilitation. *Science, 149*(3681), 269–274. <https://doi.org/10.1126/science.149.3681.269>

Anexos

Anexo 1 – Inquérito

**Fatores envolvidos no processamento da
informação**

Survey Flow

Block: Bem-vindo (2 Questions)

EmbeddedData

ConditionValue will be set from Panel or URL.

BlockRandomizer: 1 - Evenly Present Elements

Group: Condição Justa Autônoma

EmbeddedData

Condition = 1

Standard: Tarefa 1 (1 Question)

Block: CJA (1 Question)

Standard: QC (6 Questions)

Group: Condição Justa Referencial de Comparação

EmbeddedData

Condition = 2

Standard: Tarefa 1 (1 Question)

Block: CJRC (1 Question)

Standard: QC (6 Questions)

Group: Condição Injusta Autônoma

EmbeddedData

Condition = 3

Standard: Tarefa 1 (1 Question)

Block: CIA (1 Question)

Standard: QC (6 Questions)

Group: Condição Injusta Referencial de Comparação

EmbeddedData

Condition = 4

Standard: Tarefa 1 (1 Question)

Block: CIRC (1 Question)

Standard: QC (6 Questions)

Group: Condição Neutra

EmbeddedData

Condition = 5

Block: TS (4 Questions)

Block: TC (2 Questions)

Block: Anagramas (27 Questions)

Standard: PANAS (1 Question)

Standard: QSD (6 Questions)

Standard: Debriefing (1 Question)

Page Break

Start of Block: Bem-vindo

Q1 No âmbito de uma dissertação de mestrado de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, o presente estudo tem como principal objetivo identificar fatores envolvidos no processamento da informação em estudantes universitários.

É necessário que os/as participantes possuam: 1) no mínimo, 18 anos de idade, 2) que sejam estudantes universitários, 3) que sejam de nacionalidade Portuguesa.

- A participação nesta investigação tem um carácter totalmente voluntário podendo ser interrompida a qualquer momento.
- O estudo tem uma duração aproximada de 10 minutos.
- Todos os dados recolhidos são anónimos e serão apenas utilizadas para fins científicos.

Agradecemos-lhe antecipadamente.

A Investigadora Responsável: Professora Doutora Isabel Correia (isabel.correia@iscte-iul.pt)

O Estudante de Mestrado: Gonçalo Queirós (goncaloq12@outlook.pt)

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Q46 Tendo tomado conhecimento sobre as características e condições do estudo, declaro que:

- Li e aceito as condições do estudo. (1)
- Não quero participar no estudo. (2)

Skip To: End of Survey If Tendo tomado conhecimento sobre as características e condições do estudo, declaro que: = Não quero participar no estudo.

End of Block: Bem-vindo

Start of Block: Tarefa 1

Q57 De seguida, vai iniciar a TAREFA 1.

Pedimos-lhe que leia com atenção o texto que irá ser apresentado no próximo ecrã e que se imagine

na situação. Posteriormente iremos fazer-lhe algumas perguntas acerca do mesmo.

End of Block: Tarefa 1

Start of Block: CJA

CJA "Encontra-se no último ano da Licenciatura e apenas a um exame de terminar o curso. Este exame, por ser de uma Unidade Curricular muito exigente e com grande peso na nota final do curso, tem de ser realizado em época especial, o que significa que é a sua última oportunidade para o realizar e concluir a Licenciatura. A nota deste exame é decisiva para a média final, muito importante no que respeita ao acesso a um curso de Mestrado que possa vir a realizar no futuro, bem como em termos de empregabilidade na sua área profissional. Assim, tem vindo a esforçar-se muito para este exame, deixando até de sair com amigos ou ir a festas.

No dia da prova, recebe um exame com um grau de dificuldade absolutamente adequado ao nível de exigência da Unidade Curricular e indicações claras, por parte do professor, relativamente à cotação das questões, o que o/a leva a tomar opções de escolha vantajosas quanto a responder ou não a algumas delas. Além disso, o conteúdo e o formato dos exames estão de acordo com as informações que o professor tinha dado antecipadamente.

Alguns dias após a realização do exame, a pauta com os resultados é lançada e você solicita ao professor uma consulta da prova. Este acede ao pedido, permitindo a consulta do exame, concluindo que a prova foi bem cotada e que a nota é merecida. É aprovado/a na Unidade Curricular."

End of Block: CJA

Start of Block: QC

Q50 Relativamente ao excerto analisado, escolha, para cada uma das seguintes afirmações, a opção correta.

Q51 Encontrava-se no primeiro/último ano de licenciatura.

Primeiro (1)

Último (2)

Q52 O exame foi realizado em época normal/especial.

Normal (1)

Especial (2)

Q53 O exame tinha um grau de dificuldade excessivamente elevado/grau de dificuldade adequado.

Grau de dificuldade excessivamente elevado (1)

Grau de dificuldade adequado (2)

Q54 O professor aceitou a consulta de prova/recusou a consulta de prova.

Aceitou a consulta de prova (1)

Recusou a consulta de prova (2)

Q55 Passou no exame/chumbou no exame.

Passou no exame (1)

Chumbou no exame (2)

End of Block: QC

Start of Block: CJRC

CJRC “Encontra-se no último ano da Licenciatura e apenas a um exame de terminar o curso. Este exame, por ser de uma Unidade Curricular muito exigente e com grande peso na nota final do curso, tem de ser realizado em época especial, o que significa que é a sua última oportunidade para o realizar e concluir a Licenciatura. A nota deste exame é decisiva para a média final, muito importante no que respeita ao acesso a um curso de Mestrado que possa vir a realizar no futuro, bem como em termos de empregabilidade na sua área profissional. Assim, tem vindo a esforçar-se muito para este exame, deixando até de sair com amigos ou ir a festas.

No dia da prova, você e outro/a estudante recebem exames com um grau de dificuldade absolutamente adequado ao nível de exigência da Unidade Curricular e indicações claras, por parte do professor, relativamente à cotação das questões, o que vos leva a tomar opções de escolha vantajosas quanto a responder ou não a algumas delas. Além disso, o conteúdo e o formato dos exames estão de acordo com as informações que o professor tinha dado antecipadamente.

Alguns dias após a realização do exame, a pauta com os resultados é lançada e tanto você como o/a outro/a estudante solicitam ao professor uma consulta da prova. Este acede ao pedido e ambos podem consultar o exame, concluindo que a prova foi bem cotada e que ambos tiveram a nota merecida. Você e o/a outro/a estudante são aprovados/as na Unidade Curricular.”

End of Block: CJRC

Start of Block: CIA

CIA “Encontra-se no último ano da Licenciatura e apenas a um exame de terminar o curso. Este exame, por ser de uma Unidade Curricular muito exigente e com grande peso na nota final do curso, tem de ser realizado em época especial, o que significa que é a sua última oportunidade para o realizar e concluir a Licenciatura. A nota deste exame é decisiva para a média final, muito importante no que respeita ao acesso a um curso de Mestrado que possa vir a realizar no futuro, bem como em termos de empregabilidade na sua área profissional. Assim, tem vindo a esforçar-se muito para este exame, deixando até de sair com amigos ou ir a festas.

No dia da prova, recebe um exame com um grau de dificuldade excessivamente elevado e indicações erradas, por parte do professor, quanto à cotação das questões, o que o/a leva a fazer escolhas desvantajosas relativamente a responder ou não a algumas delas. Além disso, o conteúdo e o formato do teu exame não estão de acordo com as informações que o professor tinha dado antecipadamente.

Alguns dias após a realização do exame, a pauta com os resultados é lançada e você solicita ao

professor uma consulta da prova. Este recusa o seu pedido, afirmando que é mesmo assim e que “também é preciso ter sorte com os testes”. Reprova à unidade curricular e só poderá repeti-la no próximo ano.”

End of Block: CIA

Start of Block: CIRC

CIRC “Encontra-se no último ano da Licenciatura e apenas a um exame de terminar o curso. Este exame, por ser de uma Unidade Curricular muito exigente e com grande peso na nota final do curso, tem de ser realizado em época especial, o que significa que é a sua última oportunidade para o realizar e concluir a Licenciatura. A nota deste exame é decisiva para a média final, muito importante no que respeita ao acesso a um curso de Mestrado que possa vir a realizar no futuro, bem como em termos de empregabilidade na sua área profissional. Assim, tem vindo a esforçar-se muito para este exame, deixando até de sair com amigos ou ir a festas.

No dia da prova, recebe um exame com um grau de dificuldade excessivamente elevado e indicações erradas, por parte do professor, quanto à cotação das questões, o que o/a leva a fazer escolhas desvantajosas relativamente a responder ou não a algumas delas. Por outro lado, outro/a estudante recebe uma prova com um grau de dificuldade absolutamente adequado ao nível de exigência da Unidade Curricular e indicações claras, por parte do professor, relativamente à cotação das questões, o que o/a leva a tomar opções de escolha vantajosas quanto a responder ou não a algumas delas. Além disso, o conteúdo e o formato do seu exame não estão de acordo com as informações que o professor tinha dado antecipadamente, ao contrário do que acontece com o/a outro/a estudante, cujo conteúdo e formato do exame estão de acordo com as indicações anteriormente dadas.

Alguns dias após a realização do exame, a pauta com os resultados é lançada e tanto você como o/a outro/a estudante solicitam ao professor uma consulta da prova. Este acede ao pedido do/a outro/a estudante, mas recusa o seu, afirmando que é mesmo assim e que “também é preciso ter sorte com os testes”. No final, o/a outro/a estudante pôde consultar o exame e você não. Reprova à unidade curricular e só poderá repeti-la no próximo ano.”

End of Block: CIRC

Start of Block: TS

TS Intro De seguida, vai iniciar a TAREFA A.

Nesta secção, irá realizar uma tarefa que consiste em identificar palavras que contêm a letra "a".

Note que:

- a tarefa contém **26 palavras**;
- o participante dispõe de **15 segundos** para **identificar o maior número de palavras que contenham a letra "a"**, clicando nas palavras que reúnam esta condição;
- ao terminar os **15 segundos**, o questionário avançará automaticamente.

Antes de iniciar a TAREFA A, vamos pedir-lhe que faça alguns **itens de treino** abaixo.

Quando terminar, clique na seta para avançar de página (note que o cronómetro se inicia no momento que o participante avançar de página).



TS Test Selecciona, entre a seguinte lista de palavras, as que contêm a letra "a":

- Culto (1)
- Exame (2)
- Humor (3)
- Igual (4)
- Jejum (5)
- Vivaz (6)

Page Break

TS Timer Timing

First Click (1)

Last Click (2)

Page Submit (3)

Click Count (4)



TS Timed TAREFA A. Selecciona, entre a seguinte lista de palabras, as que contêm a letra "a":

Carpa (27)

Cesto (28)

Coala (29)

Cobra (30)

Foice (31)

Garfo (32)

Gorro (33)

Jarra (34)

Larva (35)

Lebre (36)

Lesma (37)

Morsa (38)

Motor (39)

Mural (40)

Peixe (41)

Piano (42)

Placa (43)

Porco (44)

- Porta (45)
- Pulga (46)
- Tigre (47)
- Toldo (48)
- Touro (49)
- Trave (50)
- Trono (51)
- Veado (52)

End of Block: TS

Start of Block: TC

TC Intro De seguida, vai iniciar a TAREFA B.

Nesta secção irá realizar uma tarefa de resolução de anagramas. Esta consiste em reordenar as letras de cada anagrama apresentado de modo a formar uma palavra.

Note que:

- a tarefa contém **26 anagramas**;
- todos os anagramas contêm 5 caracteres;
- todos os anagramas possuem uma solução de 5 caracteres;
- o participante dispõe de **2 minutos** para realizar o **maior número de anagramas**;
- ao terminar os **2 minutos**, o questionário avançará automaticamente.

Antes de iniciar a TAREFA B, vamos pedir que faça o **item de treino** abaixo.

Quando terminar, clique na seta para avançar de página (note que o cronómetro se inicia no momento que o participante avançar de página).



TC Test Ordene as seguintes letras de modo a formar uma palavra.

SEETT

Page Break

End of Block: TC

Start of Block: Anagramas

Timer TC Timing

First Click (1)

Last Click (2)

Page Submit (3)

Click Count (4)

A1 ACAXI

A2 OCRVE

A3 IECSN

A4 OOVRC

A5 DOSIC

A6 ARFAD

A7 ONFOR

A8 ULINF

A9 ASNOG

A10 IROGL

A11 AARHP

A12 EANHI

A13 TNLEE

A14 ICLNE

A15 IORLV

A16 EMDOA

A17 NAAPD

A18 EPALP

A19 EENTP

A20 IEPRS

A21 OPVLO

A22 BPOMO

A23 AUTRT

A24 ESPVA

A25 IVROD

A26 EZARB

End of Block: Anagramas

Start of Block: PANAS

Q7 Indique em que medida sente cada uma destas emoções neste momento, ou seja, no momento presente:

	1 - Nada ou muito ligeiramente (1)	2 - Um pouco (2)	3 - Moderadamente (3)	4 - Bastante (4)	5 - Extremamente (5)
Interessado/a (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nervoso/a (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entusiasmado/a (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amedrontado/a (4)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inspirado/a (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ativo/a (6)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assustado/a (7)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Culpado/a (8)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Determinado/a (9)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atormentado/a (10)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

End of Block: PANAS

Start of Block: QSD

Q47 Género:

- Masculino. (1)
 - Feminino. (2)
 - Prefiro não revelar. (3)
-



Q48 Idade:

Q58 O ciclo de estudos em que se encontra atualmente:

- Licenciatura (1)
 - Mestrado/Doutoramento (2)
 - Pós-graduação (3)
-

Q59 A sua área de residência atual:

- Área Metropolitana de Lisboa (1)
 - Alentejo (2)
 - Algarve (3)
 - Centro (4)
 - Norte (5)
 - Madeira (6)
 - Açores (7)
-

Q49 Por favor, pense numa escada com 10 degraus, onde se podem colocar os portugueses. No degrau 10 estão os portugueses que estão melhor na vida (os mais ricos, com melhor educação e

melhores empregos) e no degrau 1 estão os portugueses que estão pior na vida (os que têm menos dinheiro, menos educação e piores empregos). Em que degrau desta escada se situa?

- 1 (portugueses que estão pior na vida) (2)
 - 2 (3)
 - 3 (4)
 - 4 (5)
 - 5 (6)
 - 6 (7)
 - 7 (8)
 - 8 (9)
 - 9 (10)
 - 10 (portugueses que estão melhor na vida) (11)
-

Q63 Número de SPI (apenas para os estudantes do Iscte-IUL - SPI/Lapso).

End of Block: QSD

Start of Block: Debriefing

Q60 Obrigado pela sua participação!

A presente investigação tem como principal objetivo compreender de que forma situações justas e injustas influenciam o desempenho cognitivo relativamente a tarefas simples e complexas.

O excerto de texto da Tarefa 1 refere-se à indução da condição de justiça e injustiça, pelo que a cada participante é atribuída uma condição aleatoriamente (neutra, justa sem referencial de comparação, justa com referencial de comparação, injusta sem referencial de comparação, injusta com referencial

de comparação). Caso não tenha lido qualquer excerto de texto, foi-lhe atribuída a condição neutra.

Por sua vez, o desempenho cognitivo é medido através do desempenho nas Tarefas A e B, refletindo o desempenho em tarefas simples e complexas, respetivamente.

Se quiser saber mais sobre o estudo ou ser contactado com os resultados deixe, por favor, o seu e-mail de seguida:

End of Block: Debriefing
