

# INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA

Monografia de Fim de Curso Apresentada na  
Área de Psicologia Educacional

por

Carlos Alberto Lopes

---

---

**AUTO-CONCEITO E  
ATRIBUIÇÃO CAUSAL DOS RESULTADOS ESCOLARES  
EM ALUNOS REPETENTES  
E NÃO-REPETENTES:  
Um Estudo Exploratório no Ensino Primário**

---

---

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarida Alves Martins

Seminário de

Monografia dirigido por:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarida Alves Martins

LISBOA, 1992/1993

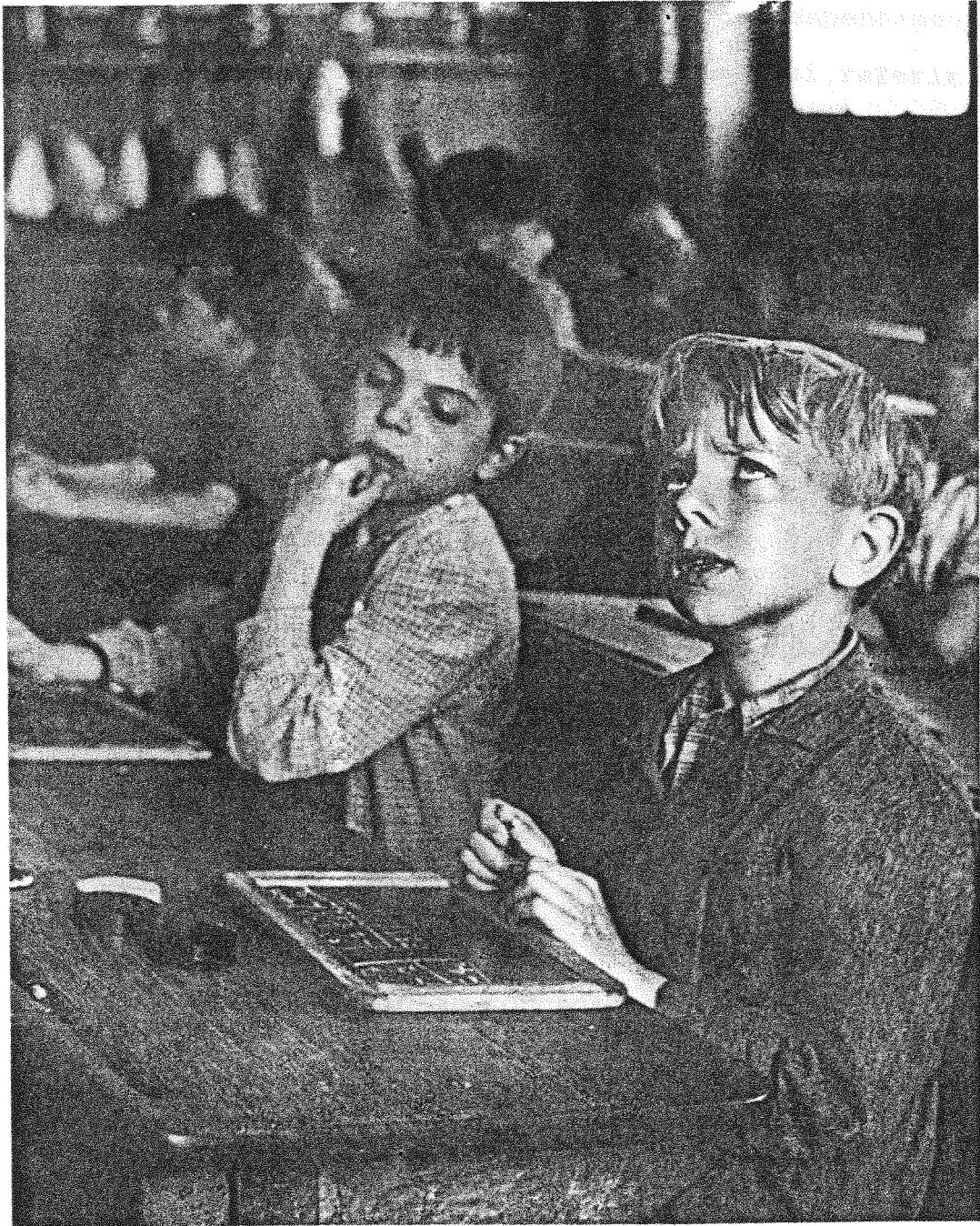
# RESUMO

Quando era criança  
Vivi, sem saber,  
Só para hoje ter  
Aquela lembrança.

É hoje que sinto  
Aquilo que fui,  
Minha vida flui,  
Feita do que minto.

Mas nesta prisão,  
Livro único, leio  
O sorriso alheio  
De quem fui então.

*Fernando Pessoa*



## AGRADECIMENTOS

Qualquer trabalho resulta sempre do empenhamento e da colaboração de várias pessoas. Gostaria de aqui referir algumas, por ordem de importância.

Agradeço o apoio e dedicação do colega e amigo Carlos Pratas e de minha mulher Ana Lopes, no empenhamento manifestado na execução deste trabalho monográfico, assim como o prestimoso auxílio da Biblioteca do I.S.P.A. e seus funcionários, na recolha e apoio bibliográficos.

Aos meus pais, que incansavelmente me perguntavam quando é que acabava a monografia.

Por outro lado, este trabalho não teria sido possível, sem a orientação e disponibilidade concedidas pela Prof. Dr<sup>a</sup>. Margarida Alves Martins.

# ÍNDICE

|  | Pág. |
|--|------|
| <b>1. Introdução</b>   | 1    |
| <b>2. Enquadramento Teórico</b>  | 4    |
| <b>2.1. Auto-Conceito</b>  | 4    |
| 2.1.1. Definição e características do Auto-<br>Conceito                    | 6    |
| 2.1.2. Auto-Conceito em contextos de<br>Realização Escolar                 | 10   |
| <b>2.2. Atribuição Causal</b>  | 19   |
| 2.2.1. Teoria Atribucional de B. Weiner                                    | 19   |
| 2.2.2. Atribuição para o sucesso e insucesso<br>em contextos de realização | 29   |
| <b>2.3. Implicações Educativas</b>   | 38   |
| <b>3. Objectivos e Hipóteses</b>   | 51   |
| <b>4. Metodologia</b>  | 56   |
| <b>4.1. Amostra</b>  | 56   |

|  |    |
|--|----|
| <b>4.2. Instrumentos e Procedimento</b>                | 57 |
| 4.2.1. Auto-Conceito Ideal Positivo e Negativo         | 57 |
| 4.2.2. Auto-Estima                                     | 58 |
| 4.2.3. Atribuição Causal dos Resultados<br>Escolares   | 59 |
| <b>4.3. Variáveis Independentes e Dependentes</b>      | 63 |
| <b>4.4. Tratamento dos Dados</b>                       | 64 |
| 4.4.1. Auto-Conceito Ideal Positivo e Negativo         | 64 |
| 4.4.2. Auto-Estima                                     | 68 |
| 4.4.3. Atribuição Causal dos Resultados<br>Escolares   | 68 |
| <b>5. Análise e Discussão dos Resultados</b>           | 71 |
| 5.1. Auto-Conceito Ideal Positivo e Negativo           | 71 |
| 5.2. Auto-Estima                                       | 74 |
| 5.3. Atribuição Causal dos Resultados Escolares        | 79 |
| 5.3.1. Auto-Atribuição "Boas Notas" e "Más<br>Notas"   | 79 |
| 5.3.2. Hetero-Atribuição "Boas Notas" e "Más<br>Notas" | 82 |
| <b>6. Conclusões</b>                                   | 89 |
| <b>7. Referências Bibliográficas</b>                   | 99 |
| <b>8. Anexos</b>                                       |    |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1. Taxonomia das causas percebidas de sucesso e<br>insucesso .....  | 21 |
| Quadro 2. Emoções dependentes das atribuições .....  | 25 |
| Quadro 3. Classificação das causas por dimensões .....   | 69 |
| Quadro 4. Auto-Conceito Ideal Positivo. Categorias referidas por<br>alunos não-repetentes e repetentes .....   | 71 |
| Quadro 5. Auto-Conceito Ideal Negativo. Categorias referidas por<br>alunos não-repetentes e repetentes .....   | 72 |
| Quadro 6. Auto-Estima. Índice de Rhô de Sperman por alunos não-<br>repetentes e repetentes e total dos alunos .....  | 74 |
| Quadro 7. Hierarquia de valores referente ao auto-conceito ideal<br>por alunos não-repetentes e repetentes .....   | 75 |
| Quadro 8. Hierarquia de valores referente ao auto-conceito real<br>por alunos não-repetentes e repetentes .....  | 76 |
| Quadro 9. Auto-atribuição "Boas Notas" relativa às causas mais<br>escolhidas por não-repetentes e repetentes .....   | 79 |
| Quadro 10. Auto-atribuição "Más Notas" relativa às causas mais<br>escolhidas por não-repetentes e repetentes .....   | 80 |
| Quadro 11. Repartição em termos de dimensões causais para a<br>situação "Boa" e "Má Nota", na perspectiva Auto-<br>atribuição para alunos não-repetentes e repetentes. | 81 |
| Quadro 12. Hetero-atribuição "Boas Notas" relativa às causas mais<br>escolhidas por não-repetentes e repetentes .....  | 82 |
| Quadro 13. Hetero-atribuição "Más Notas" relativa às causas mais   |    |

escolhidas por não-repetentes e repetentes ..... 84

Quadro 14. Repartição em termos de dimensões causais para a situação "Boa" e "Má Nota", na perspectiva Hetero-Atribuição para alunos não-repetentes e repetentes . 85

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Estrutura do auto-conceito .....   | 13 |
| Figura 2. Modelo Aditivo de Atribuição - Dimensão.....   | 24 |
| Figura 3.1 Esquema geral da teoria de Weiner .....   | 25 |
| Figura 3.2 Processo de Atribuição .....  | 26 |
| Figura 4. Categorias do auto-conceito ideal positivo por alunos<br>não-repetentes e repetentes.....  | 72 |
| Figura 5. Categorias do auto-conceito ideal negativo por alunos<br>não-repetentes e repetentes .....   | 73 |
| Figura 6. Hierarquia de valores referentes ao auto-conceito<br>ideal .....   | 75 |
| Figura 7. Hierarquia de valores referentes ao auto-conceito<br>real .....  | 76 |
| Figura 8. Hierarquia de valores referentes ao auto-conceito<br>ideal e real para alunos não-repetentes .....                                   | 77 |
| Figura 9. Hierarquia de valores referentes ao auto-conceito<br>ideal e real para alunos repetentes .....                                       | 78 |
| Figura 10. Dimensões causais na perspectiva de auto-atribuição na<br>situação 'Boa Nota' para alunos repetentes e não-<br>repetentes.....      | 79 |
| Figura 11. Dimensões causais na perspectiva de auto-atribuição na<br>situação 'Má Nota' para alunos repetentes e não-<br>repetentes.....       | 80 |
| Figura 12. Dimensões causais na perspectiva de hetero-<br>atribuição na situação 'Boas Notas' para alunos<br>repetentes e não-repetentes ..... | 83 |

|  |    |
|--|----|
| Figura 13. Dimensões causais na perspectiva de hetero-atribuição na situação 'Más Notas' para alunos repetentes e não-repetentes.....                            | 83 |
| Figura 14. Factor causal - Capacidade - para a situação 'Boa e Má Nota' para alunos repetentes e não-repetentes na perspectiva de auto-atribuição .....          | 86 |
| Figura 15. Factor causal - Esforço - para a situação 'Boa e Má Nota' para alunos repetentes e não-repetentes na perspectiva de auto-atribuição .....             | 86 |
| Figura 16. Factor causal - Esforço de outros - para a situação 'Boa e Má Nota' para alunos repetentes e não-repetentes na perspectiva de auto-atribuição .....   | 87 |
| Figura 17. Factor causal - Capacidade - para a situação 'Boa e Má Nota' para alunos repetentes e não-repetentes na perspectiva de hetero-atribuição .....        | 88 |
| Figura 18. Factor causal - Esforço - para a situação 'Boa e Má Nota' para alunos repetentes e não-repetentes na perspectiva de hetero-atribuição .....           | 88 |
| Figura 19. Factor causal - Esforço de outros - para a situação 'Boa e Má Nota' para alunos repetentes e não-repetentes na perspectiva de hetero-atribuição ..... | 87 |

"Não existe prática educacional que não seja altamente complexa, isto é, que não contenha muitas outras condições e factores, para além das que estão contempladas nas descobertas científicas".

(Dewey, 1929, p.19)

## 1. INTRODUÇÃO

O problema de que esta monografia se ocupa, consiste em identificar quais as possíveis relações entre o auto-conceito e as atribuições subjacentes aos resultados escolares em crianças do ensino primário com histórias escolares diferenciadas.

Trata-se de saber como se auto-percepcionam e avaliam as crianças repetentes e não-repetentes. Desta forma o auto-conceito depende, também, das atribuições do próprio aluno. Neste contexto, as consequências do insucesso escolar podem ser motivadoras ou ter um impacto perturbador no funcionamento do aluno e da sua auto-estima. Depende das suas atribuições do modo como, por exemplo, ele exagera as consequências de um determinado acontecimento.

É no âmbito da Teoria Atribucional, que esta monografia se localiza. Em particular é a Teoria de Weiner, que constitui o modelo psicológico de referência.

Foi no contexto de realização escolar que a Teoria de Weiner conheceu os desenvolvimentos mais significativos.

Neste domínio, as atenções centram-se na análise da influência que exercem as atribuições dos resultados escolares e auto-conceito no desempenho escolar de crianças do ensino primário.

O objectivo deste estudo exploratório é avaliar em que medida, alunos repetentes e não-repetentes, frequentando o ensino primário se diferenciam nas atribuições dos resultados escolares. E se estas diferenças são manifestas no âmbito do auto-conceito e da auto-estima dos alunos.

Para o problema formulado, apresentamos o trabalho monográfico estruturado da seguinte forma:

Iniciaremos a primeira parte, com uma exposição sumária sobre o enquadramento teórico do auto-conceito, em situações educativas, enquanto que num segundo momento, nos debruçamos mais em detalhe, sobre a Teoria da Atribuição Causal, em particular a Teoria Atribucional de Bernard Weiner num contexto de realização escolar.

Continuando a caracterização do enquadramento teórico, percorremos alguma literatura relativa à inter-ligação entre o auto-conceito e as atribuições para o sucesso e o insucesso num contexto de realização, bem como respectivas implicações

educativas. Encerramos esta primeira parte com a formulação dos objectivos e das hipóteses.

Na segunda parte, após a caracterização da amostra, discutiremos a metodologia utilizada relativa à elaboração do questionário sobre atribuições dos resultados escolares e auto-conceito; a terminar especificaremos as variáveis dependentes estudadas.

Na terceira e última parte apresentamos o tratamento dos dados, assinalamos a análise de conteúdo das questões sobre o auto-conceito e o tipo de material utilizado para a análise. Segue-se a apresentação dos resultados e a respectiva análise e discussão dos mesmos, e posterior indicação de limitações deste trabalho.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. AUTO CONCEITO

"Aucune image ou representation ne peut prétendre rendre compte à elle seule de la representation de soi. Toutes y concourent par le jeu d'une mise en scène perpetue, tellement renouvelée au moyen de laquelle le sujet se donne en representation à lui-même.

La representation de soi n'est alors réductible à aucune de ses composantes. Elle est faite d'une diversité de présentations plus au moins harmonieuses selon les situations et les aspects du moi concernés".

(GILLY, M., 1972)

Ao longo da monografia utilizaremos os seguintes conceitos: Auto-Conceito, auto-imagem, auto-estima, auto-conceito real e auto-conceito ideal.

O auto-conceito é o conceito que um indivíduo faz de si próprio como um ser físico, social e espiritual ou moral.

A auto-imagem corresponde ao conjunto de percepções, quando a pessoa se constitui, ela própria, o objecto percebido. As várias auto-imagens que o indivíduo percebe, ajudam a constituir o auto-conceito. No entanto, o que importa não é a formação das auto-imagens, mas antes a relação que estabelecem entre si, de uma forma hierárquica e significativa.

A auto-estima é uma faceta do próprio auto-conceito. Como a designação sugere, consiste no processo avaliativo que o indivíduo estabelece acerca das suas qualidades e desempenhos. É, afinal, a parte afectiva do auto-conceito, em que a pessoa faz julgamentos de si próprio, em que liga sentimentos de bom e de mau aos diferentes dados da sua própria identidade. É, indiscutivelmente, a faceta mais importante do auto-conceito e, segundo Wells e Marwell, 1976 (cit. por Vaz Serra, 1987) grande parte da investigação sobre auto-conceito diz, com maior propriedade, respeito à investigação da auto-estima.

Um outro pormenor já diferente, é o de auto-conceito real, termo que foi introduzido em Psicologia para o diferenciar do auto-conceito ideal.

O auto-conceito real é equivalente à forma como uma pessoa se percebe e se avalia, tal como é, na realidade.

O auto-conceito ideal tenta caracterizar, não a forma como uma pessoa se percebe na realidade, mas a maneira como um indivíduo sente que deveria ou gostava de ser.

A diferença entre auto-conceito real e auto-conceito ideal é importante, na medida em que se considera um índice de aceitação e de satisfação pessoal e, igualmente, de ajustamento pessoal. Por outro lado esta discriminação é ainda importante porque se admite

que o auto-conceito ideal representa as qualidades humanas que são valorizadas pelo meio sócio-cultural.

Nestas descrições, como se verifica, está bastante realçada a avaliação que a pessoa faz de si própria. A avaliação é, de facto, significativa para o comportamento humano, pois é dela que surge o aspecto afectivo e emocional.

### **2.1.1. DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO AUTO-CONCEITO**

A literatura no domínio do auto-conceito revela a ausência de definição clara, concisa e universal do conceito (Muller, Gullung & Bocci, 1988; Shavelson, Hubner & Staton, 1976; Wylie, 1979), apesar de algumas das definições se sobreporem entre si.

Shavelson *et al.*, (1976) fizeram um trabalho de integração dos vários aspectos comuns às diferentes definições, revelando a existência de 17 diferentes dimensões conceptuais nas quais podiam ser classificadas as múltiplas definições de auto-conceito. Apesar desta diversidade, aceita-se o auto-conceito como sendo, em termos gerais, a percepção que o sujeito tem de si próprio, e em termos específicos, o conjunto de atitudes, sentimentos e conhecimento acerca das capacidades, competências, aparência e aceitabilidade social próprias. Estas percepções formam-se através da experiência nos vários contextos de vida em que o sujeito se move, nomeadamente através dos reforços do meio e dos outros

significativos. A percepção que o sujeito tem de si próprio parece ter influência no seu comportamento e acção que, por sua vez, vão influenciar a forma como o sujeito se percebe. Este tipo de interacção e influência não é ainda claro.

Shavelson *et al.* (1976) identificam, a partir das suas revisões da literatura, sete características consideradas críticas na definição do auto-conceito, podendo este ser descrito como organizado e estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental, avaliativo e diferenciável.

Organizado e estruturado: isto significa que apesar das inúmeras experiências que vivencia nos diferentes contextos de vida em que se move (família, escola, comunidade, etc) e apesar do grau de complexidade dessas experiências, a partir das quais retira dados acerca de si próprio, o sujeito organiza e estrutura essas experiências em categorias de síntese, mais simples, capazes de organizar e simplificar a experiência dando-lhe um sentido.

Multifacetado: as experiências do sujeito podem organizar-se em diferentes áreas mais abrangentes, que representam facetas específicas do conceito de si próprio sintetizadoras de experiências comuns. Essas facetas podem diferir com os indivíduos ou grupos particulares, embora existam algumas áreas consensuais, como por exemplo, a área escolar, a aceitação social, a atratividade física.

Hierárquico: partindo de uma dimensão geral (auto conceito geral) para as experiências individuais do sujeito em situações particulares e específicas. Esta formulação dá o nome ao modelo teórico de Shavelson sobre o auto-conceito, modelo hierárquico (ver Figura 1), assemelhando-se de algum modo aos modelos hierárquicos de inteligência de autores ingleses como Burt e Vernon. No topo da hierarquia está o auto-conceito geral, dividindo-se em duas componentes: auto-conceito acadêmico e o auto-conceito não acadêmico. O auto-conceito acadêmico pode dividir-se em áreas específicas que se subdividem em matérias específicas dentro de uma mesma área. O auto-conceito não acadêmico pode dividir-se em auto-conceito social, que se subdivide em facetas mais específicas como a relação dos pares e a relação com os outros significativos; em auto-conceito físico, que compreende os aspectos relacionados com a aparência física e a competência física; e em auto-conceito emocional, que envolve estados emocionais particulares.

Com esta organização, baseada na dimensão de generalidade, a definição do auto-conceito no modelo hierárquico de Shavelson tem em conta a especificidade das situações (que se encontram na base da hierarquia) com as quais o sujeito se confronta, sendo a este nível mais fácil fazer inferências quanto ao conceito que o sujeito faz de si próprio e intervir no sentido da sua mudança. A estrutura hierárquica do auto-conceito proposta por Shavelson *et al.*, (1976) foi empiricamente apoiada por Shavelson e Bolus (1982), Marsh, Relich e Smith (1983) e Byrne e Shavelson (1986).

Estável: isto significa que a estabilidade é maior no topo da hierarquia e que à medida que descemos na hierarquia, o auto-conceito passa a depender mais da especificidade das situações com as quais o sujeito se confronta, sendo por isso menos estável. Na base da hierarquia o auto-conceito varia com as situações, embora as mudanças na base não provoquem de forma directa e imediata mudanças no auto-conceito geral. Será assim necessário um conjunto considerável de experiências dissonantes e inconsistentes com o auto-conceito geral para provocar mudanças neste.

Desenvolvimental: isto é, desenvolve-se, pois à medida que os sujeitos crescem tornam-se mais capazes de abandonar as categorias indiferenciadas e gerais que usam para se descrever e avaliar, para passarem a usar categorias diferenciadas e específicas, centradas em diferentes domínios da sua experiência. Com o desenvolvimento, o auto-conceito dos sujeitos torna-se diferenciado, multifacetado e estruturado.

Avaliativo: o sujeito não desenvolve apenas descrições de si próprio nas várias situações (componente descritiva), mas também desenvolve avaliações acerca de si próprio nessas situações (componente avaliativa). Estas avaliações podem ser feitas com base num "ideal" (aquilo em que o sujeito aspira tornar-se) ou com base em padrões considerados importantes no seu grupo de referência.

Esta componente avaliativa do auto-conceito é frequentemente assimilada à componente descritiva (auto-descrição e auto-avaliação não são separadas em termos conceptuais e empíricos). Contudo, Shavelson et al., (1976) designam a componente avaliativa do auto-conceito como sendo a auto-estima, utilizando o termo auto-conceito para designar a componente descritiva.

Diferenciável: diferencia-se de outros constructos com os quais estabelece relações teóricas. As diferentes dimensões do auto-conceito, por exemplo académico e não académico, estabelecem relações com determinadas variáveis específicas: assim, podemos por a hipótese de que o auto-conceito académico está mais relacionado com a realização escolar do que com a realização nos domínios físico ou social, ou que, o auto-conceito académico no domínio da Matemática está mais relacionado com a realização na Matemática do que com a realização no domínio verbal (Português).

#### **2.1.2. AUTO-CONCEITO EM CONTEXTOS DE REALIZAÇÃO ESCOLAR**

Existem estudos que concluem haver uma relação positiva, e significativa entre o auto-conceito e o rendimento escolar.

Segundo estes estudos, os alunos com dificuldades de aprendizagem manifestariam de uma forma clara um auto-conceito mais pobre (por exemplo, Margalit e Zak, 1984, citados por Vaz Serra,

1987). De acordo com Silverman e Zigmond (1983) há uma hipótese lógica subjacente a esta posição. Um aluno com dificuldades de aprendizagem tem, por definição, uma inteligência média, ou mesmo superior e, por conseguinte tem consciência que não está a aprender tão bem como os pais ou professores esperam.

Mas, por outro lado, existem também trabalhos que não encontram uma tal relação significativa entre medidas de auto-conceito geral e o rendimento ou aprendizagem escolar (por exemplo, Chapman e Boersma, 1980). Por outras palavras, as experiências de insucesso que caracterizam as crianças com dificuldades de aprendizagem não são necessariamente acompanhadas por percepções de inadequação pessoal.

Chapman e Boersman, *op. cit.*, levantam aqui a seguinte hipótese: os alunos que experimentam resultados escolares predominantemente negativos podem ser capazes de retirar indicações mais positivas do seu valor pessoal em áreas extra-escolares (cf. Robinson e Tayler, 1986; Pereira, 1991).

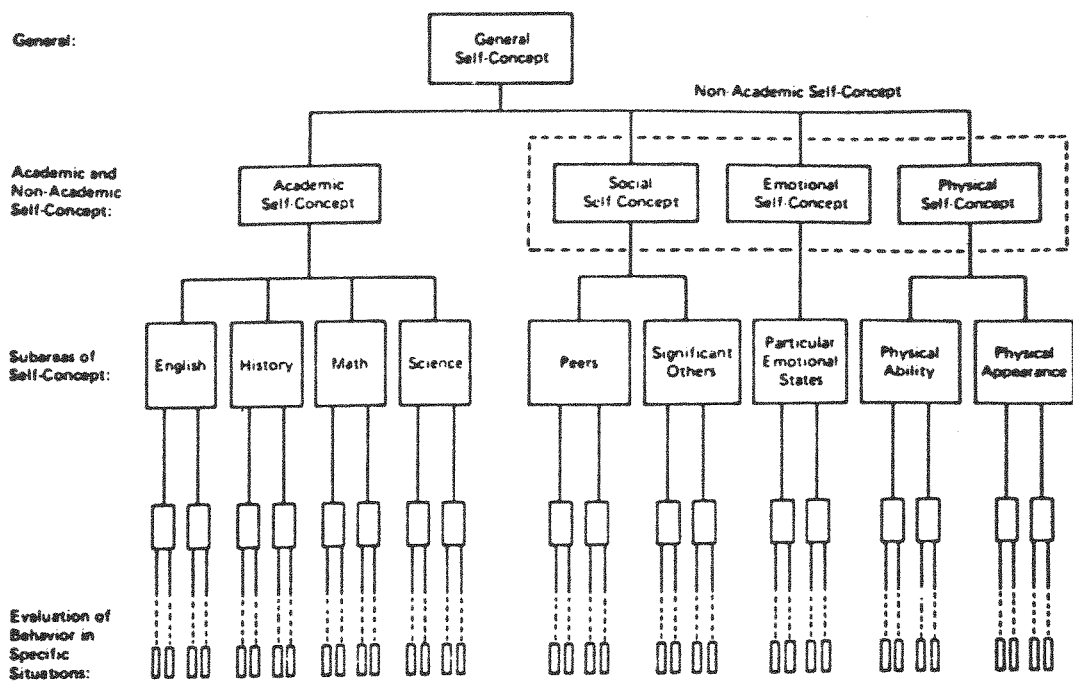
Coleman (1985) apresenta uma outra explicação complementar: o insucesso escolar é susceptível de ter um impacto diferencial no auto-conceito. Esse impacto pode depender da extensão em que o sucesso escolar constitui, para o aluno com dificuldades de aprendizagem, o aspecto relevante da sua definição ou imagem pessoal.

No entanto, a maioria dos estudos está de acordo que as coisas se passam de maneira diferente no que se refere ao auto-conceito escolar. Com efeito, os grupos com dificuldades de aprendizagem apresentam, sistematicamente, em comparação com os alunos com rendimento normal, percepções mais negativas das suas capacidades escolares (cf. Burns op. cit.; Rogers, 1982; Marsh, 1984).

O auto-conceito escolar tende a ser mais negativo em alunos mais velhos com desempenhos pobres, possivelmente atendendo ao maior número de insucessos acumulados.

Significa isso que o auto-conceito parece ser uma variável importante a considerar na aprendizagem.

Coloca-se a questão, o que é o auto-conceito escolar? Tal como já foi referido o auto-conceito é um constructo complexo composto por várias dimensões. Segundo Shavelson *et al.*, (1976) subordinado ao auto-conceito geral existe um auto-conceito escolar (que se encontra por sua vez subdividido em áreas específicas como, por exemplo, a matemática, a leitura ou a história) e um auto-conceito não escolar (ver fig.1), a que se encontram subordinados aspectos físicos, emocionais e sociais.



(Adaptado de Shavelson & Bolus, 1982, p.4)

Figura 1. Estrutura do auto-conceito

O auto-conceito escolar refere-se assim às percepções e avaliações das capacidades que o aluno julga possuir para realizar as tarefas escolares em comparação com outros alunos da mesma classe.

As informações que o aluno recebe dos professores, pais e companheiros em relação aos seus resultados e trabalhos escolares desempenham também um papel substancial na formação do auto-conceito escolar.

De acordo com Rogers (1982) e Burns (1986) o auto-conceito escolar está mais ou menos definido no fim do período da escolaridade primária, é importante na determinação do envolvimento voluntário em actividades relacionadas com a escola e constitui um bom índice prognóstico em actividades não intelectuais.

Resta acrescentar que ele é particularmente relevante, quando o aluno valoriza ou atribui importância aos seus desempenhos escolares e ainda, que um auto-conceito escolar negativo aumenta a possibilidade de um auto-conceito geral igualmente negativo. Neste caso, os resultados obtidos na escola são utilizados como indicadores do valor pessoal.

Outros estudos, observam que um auto-conceito escolar positivo, embora não seja em si mesmo, um factor suficiente na determinação do sucesso escolar, parece constituir uma condição necessária para um desempenho escolar pelo menos médio.

Sabe-se que os alunos com um auto-conceito negativo - que pode surgir como consequência de uma história de dificuldades escolares acumuladas - interpretam as acções dos outros através de um filtro desagradável (por exemplo, "o professor vai chamar-me ao quadro para mostrar aos outros que eu não sei nada", manifestam expectativas "já sei que vou errar os problemas") desenvolvem com frequência a ideia de que são incapazes de aprender e tendem a agir de acordo com essa auto-imagem negativa.

As percepções e avaliações pessoais negativas acerca das suas aptidões são susceptíveis de determinar, de uma forma decisiva, o seu comportamento. De um modo particular, produzem uma diminuição do esforço, da motivação e da persistência nas tarefas escolares limitando-se aos níveis de realização. As tarefas escolares são abordadas, sem confiança, com relutância, desprazer ou mesmo insatisfação.

Além disso, o aluno com auto-conceito pobre manifesta muitas vezes comportamentos de isolamento, passividade ou anulação pessoal.

Donde, podemos supor que quanto maior é a história de insucesso escolar, mais elevados são os sentimentos de desencorajamento, de insatisfação, e que estes podem interferir com o funcionamento psicológico, uma vez que podem ser acompanhados, por exemplo, de ansiedade e depressão. Isto é particularmente válido se o aluno atribui grande importância ao êxito na escola e toma os seus desempenhos escolares como base de caracterização do seu valor pessoal.

Temos assim que o insucesso escolar pode não ser resultado de dificuldades de natureza intelectual, mas também consequência de um auto-conceito pobre.

Wylie (1979), efectuou uma revisão dos instrumentos de avaliação da auto-estima, assinalando somente a existência de dois instrumentos para crianças fiáveis. O "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale" (PHCS-CS), (Piers & Harris, 1964) e o "Self-Esteem Inventories" (SEI), (Coopersmith, 1959). A estes instrumentos, segundo Pierrehumbert, Plancherel, e Jankech-Careta (1987)<sup>1</sup> acrescenta-se o "Self-Perception Profile for Children" (SPP), (Harter, 1982) posterior ao estudo de Wylie. Os autores destes três instrumentos assinalaram a existência de relações relativamente moderadas, entre a auto-estima e o sucesso e insucesso escolar. Estas relações exprimem uma redução da auto-estima nas crianças menos favorecidas escolar e intelectualmente.

A revisão da literatura assinalada sugere a existência de um efeito de desvalorização da auto-estima em crianças com insucesso escolar.

De acordo com os trabalhos de Coopersmith (1967), Brookover, Brady, Flood, *et al.* (1979), Rogers (1982), os alunos de mais elevado rendimento académico, possuem uma auto-estima escolar e global superiores aos alunos de pior rendimento académico.

Num recente estudo, efectuado com alunos do ensino preparatório - 6º ano de escolaridade, Senos (1992), utilizando o

---

<sup>1</sup> B. Pierrehumbert e colegas, efectuaram a validação do SPP de S. Harter, para a população francesa (cf. Pierrehumbert *et al.*, 1987).

SPP de Susan Harter, confirmou a hipótese (em conformidade com os trabalhos anteriormente citados), que os alunos de mais elevado rendimento académico possuem uma auto-estima escolar e global superiores aos alunos de pior rendimento académico.

Correia (1989), efectuou um estudo com alunos repetentes e não-repetentes de idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, no ensino primário. O objectivo do estudo era avaliar como se auto-percepcionam e avaliam as crianças com histórias escolares diferenciadas. Utilizou, para o efeito, o SPP de Susan Harter ("Self-Perception Profile for Children"). Os resultados evidenciaram que não existiam diferenças significativas entre alunos repetentes e não-repetentes no âmbito da auto-estima global. Não se verificou uma perda sistemática de auto-estima global no grupo de crianças repetentes. As conclusões assinalaram a não existência dum padrão de auto-conceito próprio das crianças repetentes.

Utilizando o SPP (Harter, op. cit), em crianças dos 9 aos 13 anos do ensino primário, Pierrehumbert, Zannone, Raner-Tchicolo, et al. (1988), não encontram diferenças relativas à auto-estima global entre alunos repetentes, alunos pertencentes a classes especiais e alunos não-repetentes. Os autores comentaram estes resultados contrários à revisão de literatura efectuada, assinalando o seguinte:

(a) Os alunos perante o insucesso não vivenciam uma desvalorização da auto-estima como se supunha, (b) a criança ao ser interrogada por um questionário, pode-se legitimamente suspeitar que ela responde deixando um espaço aberto à "desejabilidade social", e (c) as crianças com insucesso sobreavaliam as suas capacidades tornando-se irrealistas, observando-se um forte contraste entre a avaliação das competências percebidas e auto-estima e a apreciação dada pelos professores da escola, mais particularmente no domínio da competência escolar.

## 2.2. ATRIBUIÇÃO CAUSAL

«A causalidade não é uma propriedade da situação, mas uma construção do sujeito que observa essa situação.»  
(Weiner, 1985)

No presente trabalho considerámos no quadro do processo atributivo dois níveis de perspectiva: Auto-Atribuição e Hetero-Atribuição.

Auto-Atribuição são as atribuições de um sujeito acerca de um acontecimento em que está na posição de "actor", em oposição às hetero-atribuições, que se referem à procura de causalidade de um acontecimento, pelo sujeito, enquanto "observador".

### 2.2.1. TEORIA ATRIBUCIONAL DE B. WEINER

Nos últimos anos, um dos domínios mais investigados em psicologia é precisamente o das atribuições. Ou seja, a investigação dos factores e processos envolvidos no acto de atribuir causas aos múltiplos acontecimentos com que o indivíduo se depara na vida quotidiana. É geralmente, admitido que as atribuições desempenham um papel fundamental na determinação dos comportamentos, cognições e emoções dos indivíduos.

Uma das teorias mais importantes neste domínio, é a de Weiner (1979, 1984, 1985 e 1986). Segundo este autor, o princípio básico reside no facto dos indivíduos procurarem descobrir porque é que os acontecimentos ocorrem, ou, pelo menos, os mais relevantes.

No campo da realização, os sujeitos invocam um número reduzido de factores causais e isto, muito embora o conjunto total de causas para os vários domínios seja virtualmente infinito.

Tendo em conta que as causas percebidas diferem consoante os domínios ou actividades, Weiner considera essencial uma Taxonomia que permita identificar as propriedades subjacentes às causas, avaliando as suas semelhanças e diferenças. Weiner (Weiner *et al.*, 1971; Weiner, 1979), no âmbito dos seus estudos sobre o sucesso e insucesso, propôs uma taxonomia das dimensões causais.

Assim, Weiner considera existirem três dimensões de causalidade, ou propriedades das causas. A primeira é a dimensão interna-externa ou locus de controle (locus de causalidade). As causas invocadas pelos indivíduos podem ser afectas ao sujeito (como, por exemplo, o esforço ou a capacidade), ou afectas ao ambiente (sorte ou ajuda de outros, por exemplo).

A segunda dimensão causal é a estabilidade. Quer os factores causais internos, quer os externos podem manter-se relativamente estáveis ou, pelo contrário, sofrer mudanças ao longo do tempo. Assim, por exemplo, a aptidão/capacidade é considerada um factor interno estável, mas o mesmo já não sucede relativamente ao humor, que é o factor interno mais instável. O mesmo princípio se aplica aos factores externos: a dificuldade da tarefa é considerada um factor externo estável, enquanto que, a sorte, outro factor externo, já é conceptualizada como factor instável.

Uma terceira dimensão causal, a controlabilidade, permite diferenciar as causas segundo o grau de controlo volitivo. Por exemplo, a capacidade e o esforço são dois factores internos e estáveis/instáveis, mas enquanto que o primeiro é incontrolável pelo indivíduo, o segundo já se encontra submetido à sua vontade.

As causas percebidas poderão então ser classificadas de acordo com cada uma das referidas dimensões, o que se poderá exemplificar da seguinte forma:

QUADRO 1 - Taxonomia das causas percebidas de sucesso e insucesso

| CONTROLÁVEL    |                           | INCONTROLÁVEL              |   |                                       |
|----------------|---------------------------|----------------------------|---|---------------------------------------|
|                | Estável                   | Instável                   |   |                                       |
| <b>INTERNO</b> | Esforço Estável           | Esforço Instável           | Capacidade                                  | Disposição Fadiga                     |
| <b>EXTERNO</b> | Esforço Estável de outros | Esforço Instável de outros | Capacidade de outros, Dificuldade da tarefa | Disposição de outros Fadiga de outros |

(adaptado de Weiner, 1980)

Torna-se importante referir que qualquer dimensão supõe uma diferenciação ao longo de um contínuo bipolar, por exemplo, uma causa poderá ser considerada completamente estável, outra moderadamente estável e outra ainda totalmente instável. Contudo, na maioria dos trabalhos empíricos consideram-se as causas como pertencentes a categorias discretas para facilidade de análise. Note-se também que as causas indicadas no esquema acima representado, constituem apenas um exemplo da cada categoria causal, tal como é definida pelas três dimensões principais (Quadro 1).

Contrariamente às teorias do locus de controle<sup>2</sup>, Weiner considera que a estabilidade da causa percebida determina as mudanças ao nível da expectativa. A mudança de expectativa após o sucesso, ou insucesso, em determinada tarefa:

"(...) encontra-se dependente da estabilidade percebida da causa do resultado prévio, a imputação de um resultado a factores estáveis produz maiores mudanças na expectativa (aumenta a expectativa após o sucesso e decréscimo após o insucesso) do que as imputações a causas instáveis. Dito de maneira diferente, se alguém alcança sucesso (ou insucesso) e se as condições, ou causas do resultado são percebidas como permanecendo inalteradas, então o sucesso (ou insucesso) será antecipado com maior grau de certeza. Mas, se as condições, ou causas são sujeitas a mudanças, então existem algumas dúvidas que o anterior resultado seja repetido".

(WEINER, 1979, p.9)

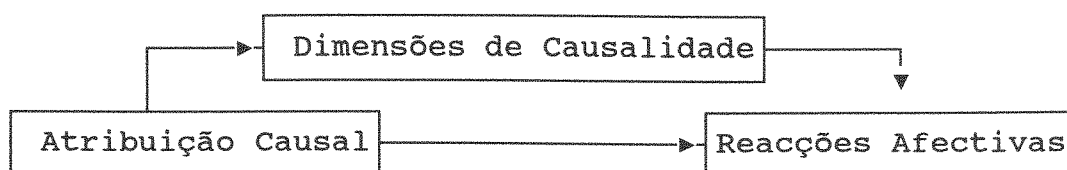
Tentando concretizar esta formulação teórica é possível afirmar que o insucesso imputado a uma baixa capacidade (aptidão) ou à dificuldade da tarefa faz decrescer ainda mais a expectativa de sucesso futuro, do que o insucesso imputado a uma sorte adversa, humor ou ausência de esforço imediato.

De maneira similar, o sucesso imputado a uma sorte favorável produz menos aumentos na expectativa de sucesso futuro do que o sucesso explicado através de uma capacidade (aptidão) elevada.

---

<sup>2</sup> J. Rotter definiu o constructo *locus de controle* interno-externo da seguinte forma: « Quando um reforço é percebido pelo sujeito como resultado de um comportamento, mas não sendo inteiramente, contingente ao seu próprio comportamento, então, nessa altura, é tipicamente percebido como resultado da sorte, do destino ou sob o controlo do poder dos outros... ». Neste caso, diz-se que o indivíduo possui uma crença no controlo externo. « ... Se a pessoa percebe o acontecimento como contingente ao seu próprio comportamento » então, diz-se que possui uma crença no controlo interno. (Rotter, 1966, p.1)

Weiner sustenta ainda que o estudo das atribuições permite um quadro alargado das relações entre o processo atribucional e as emoções (ver fig. 2).



(adaptado de Russell & MacAnley, 1986, p. 1175)

Fig. 2. Modelo Aditivo de Atribuição - Dimensão

A fig. 2 ilustra a hipótese de que tanto as atribuições causais como as dimensões de causalidade contribuem para as reacções afectivas do sujeito, para o sucesso e/ou insucesso. Segundo Weiner as atribuições causais servem como determinantes das dimensões de causalidade.

O pressuposto de que Weiner parte, sustenta que a forma como o sujeito avalia cognitivamente as situações constitui um dos determinantes da reacção afectiva a essa situação (Weiner, 1985). Tal como assinala Pessanha (1989) "Trata-se de uma concepção cognitivista das respostas afectivas, o que não exclui a possibilidade da existência de afectos não mediados por conteúdos cognitivos manifestos" (p. 21).

Considera-se que, geralmente, as atribuições precedem as reacções afectivas, as quais, por seu lado, precedem o comportamento.

Após a ocorrência de um determinado acontecimento segue-se uma reacção geral positiva, ou negativa, (emoção "primitiva") que se baseia no sucesso, ou no insucesso, percebido do resultado (avaliação "primitiva"). Estas emoções incluem "contente" para o sucesso e "frustrado" e "triste" para o insucesso, designando-se por "dependentes do resultado/independentes da atribuição" (Outcome-dependent/attribution independent), uma vez que são determinados pela consecução, ou não, dos objectivos desejados.

Após a avaliação do resultado, à qual se segue uma reacção afectiva imediata, é possível que o indivíduo atribua a diferentes factores a causalidade do resultado. Em função das atribuições escolhidas gera-se um confronto específico de emoções que, por esse facto, se designam por "dependentes da atribuição" (attribution dependent), uma vez que são determinadas pelas causas percebidas do resultado obtido.

As reacções afectivas dos sujeitos aos acontecimentos dependem em parte, da maneira como são interpretadas. Exemplificando, o sucesso é mais gratificante quando atribuído a causas internas do que a causas externas. Além disso o insucesso é normalmente atribuído a causas externas. A ligação entre causas internas - sucesso, e causas externas - insucesso, é extremamente importante para manter ou elevar a auto-estima dos sujeitos.

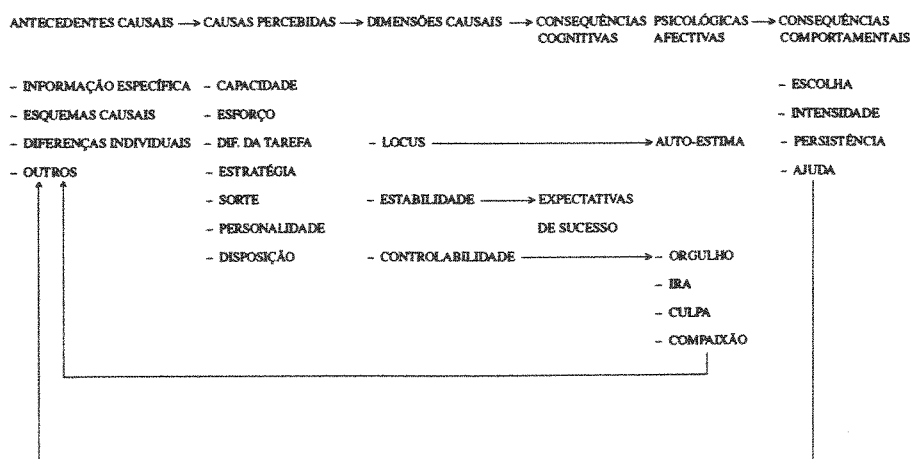
Note-se que o crescente envolvimento cognitivo implica experiências emocionais diferenciadas. O quadro 2 indica as emoções dependentes das atribuições para o sucesso e insucesso.

QUADRO 2 - Emoções dependentes das atribuições

| ATRIBUIÇÃO        | EMOÇÕES                                |  |
|-------------------|--|--|
|                   | SUCESSO                                | INSUCESSO                                |
| Capacidade        | Competência<br>Confiança<br>Orgulho    | Incompetência<br>Resignação<br>Depressão |
| Esforço           | Alívio<br>Contentamento<br>Relaxamento | Culpa<br>Vergonha<br>Medo                |
| Acções dos outros | Reconhecimento<br>Gratidão             | Cólera<br>Fúria                          |
| Sorte             | Surpresa<br>Culpa                      | Surpresa<br>Espanto                      |

(adaptado de Russell & MacAnley, op. cit, p. 1175)

As dimensões causais desempenham também um papel central no procedimento emocional. Cada dimensão encontra-se relacionada com um conjunto particular de emoções (ver figura 3.1). A dimensão interna/externa encontra-se ligada ao sentimento de orgulho e a sensações de auto-estima; a cólera, gratidão, culpa, piedade e vergonha relacionam-se com a dimensão da controlabilidade; finalmente, o desespero (ou a confiança) encontra-se associado à dimensão da estabilidade.



(Adaptado de Weiner, 1980)

Figura 3.1. Esquema geral da teoria de Weiner

A figura 3.2 resume heurísticamente o processo de Atribuição que serve uma estrutura organizacional para o estudo da questão:

**"Porque é que nós perguntamos porquê?"**

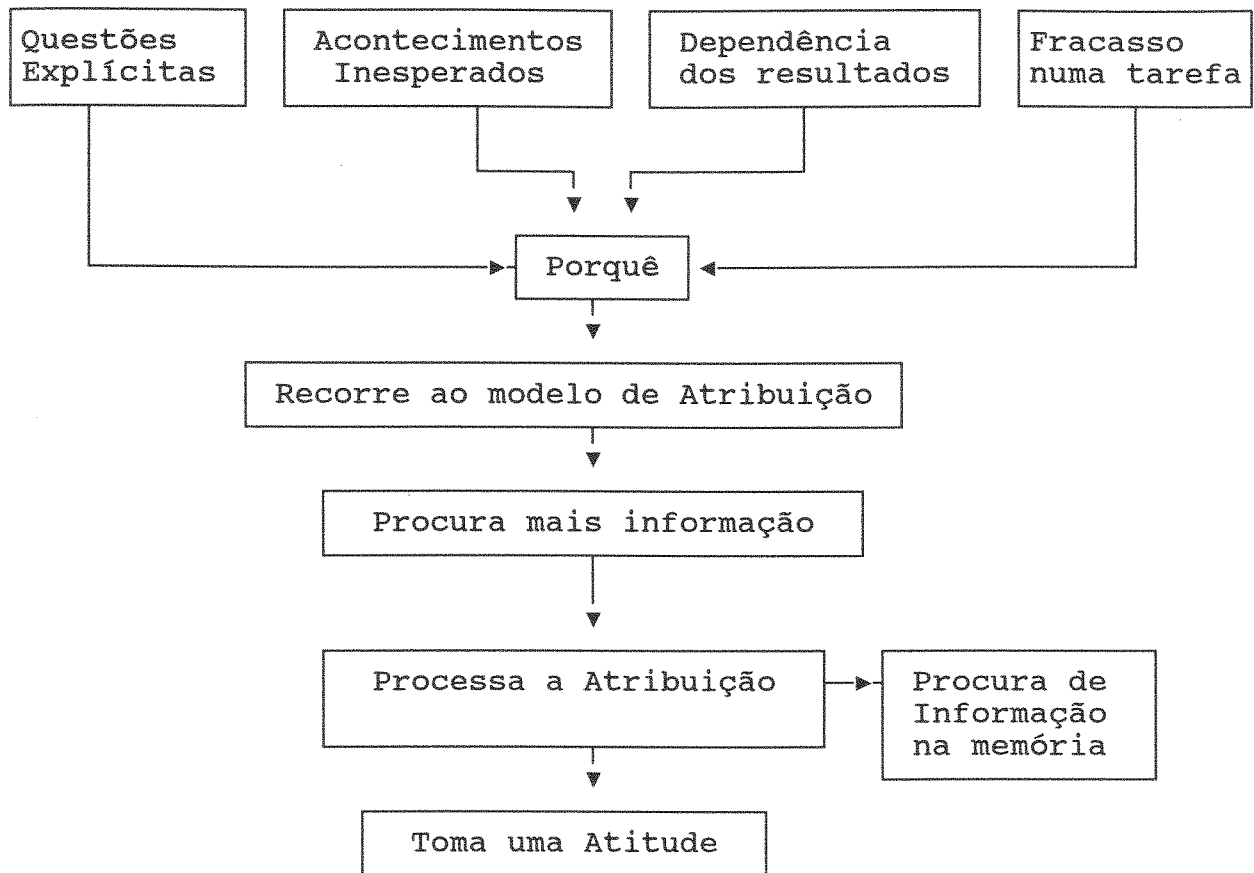


Figura 3.2. Processo de Atribuição

Após um determinado acontecimento o indivíduo questiona-se em relação ao resultado obtido, baseando-se no esquema da Atribuição, procurando informações acerca do resultado. Processa a Atribuição

a partir de informações armazenadas na sua memória e por último toma uma atitude.

- \* -

Apesar da sua aparente solidez, a teoria de Weiner apresenta pontos menos fortes, um dos quais reside na subjectividade dos próprios sujeitos, no que respeita à colocação das diversas causas ao longo das dimensões causais. O próprio Weiner reconhece este ponto, afirmando:

"Um erro básico na pesquisa sobre atribuições (...) é que a categorização, à priori, das causas é aceite sem considerar a situação tal como ela é percebida pelo sujeito" (Weiner, 1983, p.535).

Por exemplo, a capacidade, factor estável, pode ser percebida como instável quando é conotada com competência, ou conhecimento susceptível de desenvolvimento. De igual forma, a dificuldade da tarefa pode ser concebida como instável se a situação for percebida como modificável.

Foi precisamente a esta conclusão que chegaram Chandler e Spies (1984). Num estudo que envolveu quatro grupos de sujeitos, que se diferenciavam pelas suas habilitações académicas. Os autores

constataram que a classificação das causas efectuadas pelos indivíduos diferia da proposta pela teoria de Weiner. De 21 possíveis colocações (7 atribuições x 3 dimensões) existiam 8 diferenças, o que permite calcular uma concordância de 62% em todos os casos possíveis. À mesma conclusão chegaram Bar-Tal, Goldeberg, Knaani (1984) numa investigação realizada com crianças de 12-13 anos, de ambos os sexos, pertencentes a extractos sócio-económicos diferenciados (favorecido, desfavorecido).

O factor dificuldade do teste, por exemplo, era visto como um factor instável, quando ele é conceptualizado como estável, na teoria de Weiner. Esta investigação também colocou em evidência pequenas diferenças entre os quatro grupos na classificação das causas.

Apesar desta variabilidade na percepção dos factores causais, Weiner considera que as dimensões causais devem ser invariantes, enquanto que, a localização de qualquer causa específica ao longo das dimensões causais de locus, estabilidade e controlabilidade, pode variar de indivíduo para indivíduo.

Na tentativa de ultrapassar esta lacuna metodológica, Russel (1982) e Russel, McAnley e Tarico (1987), propuseram uma escala (Causal Dimension Scale - CDS) para avaliar a percepção causal em termos de Locus de Causalidade, Estabilidade e Controlabilidade, cujas propriedades psicométricas relativamente à sua fidelidade e

validade foram cuidadosamente determinadas, confirmando que esta metodologia (envolvendo uma avaliação directa, forma como os sujeitos classificam as causas que inferiram) respeita mais fielmente os pressupostos teóricos de Weiner, evitando o que os autores designaram por "erro fundamental de investigação", isto é, que seja o investigador quem traduz em dimensões causais as atribuições efectuadas pelo sujeito. Apesar deste avanço metodológico, a metodologia mais frequentemente utilizada consiste na tradução das causas em dimensões causais de acordo com o seu significado teórico.

### **2.2.2. ATRIBUIÇÃO PARA O SUCESSO E INSUCESSO EM CONTEXTOS DE REALIZAÇÃO**

Um dos fenómenos mais estudados no domínio dos processos de atribuição para os resultados em contextos de realização, tem sido o "enviesamento hedónico" ou egoísmo atribucional, de acordo com o qual os sucessos são normalmente auto-atribuídos a causas internas e os insucessos são auto-atribuídos a causas externas (Weiner, 1980, 1983; Whitley & Freeze, 1985; McFarland & Ross, 1982) em benefício da auto-estima.

Ainda de acordo com este constructo do egoísmo atribucional, quando os sujeitos fazem hetero-atribuições sobre o resultado de um acto, tendem a atribuir o insucesso a causas internas e o sucesso a causas externas (Weiner, 1980).

A meta-análise conduzida por Whitley e Freeze (1985), assinalou que as crianças efectuaram inferências que consituem o "enviesamento hedónico" ("self-serving attributional bias"), isto é, as crianças atribuem os resultados negativos a factores externos e os resultados positivos a factores internos. As suas atribuições são mais espontâneas (self-serving) em contextos naturais de realização, em oposição a contextos onde são efectuadas manipulações experimentais. Elaboram-se atribuições mais fortes de "capacidade" e "esforço" para o sucesso do que para o insucesso, enquanto que nos contextos de manipulação experimental não se identificam diferenças.

Os autores assinalam a importância no âmbito da investigação em atribuição causal, da utilização dos contextos naturais e a utilização de tarefas académicas e sociais.

Outros estudos evidenciaram a importância da experiência passada dos sujeitos na realização de atribuições de sucesso e insucesso. Quando um resultado actual é consistente com outros resultados anteriores, gera-se uma atribuição a um factor causal estável (ex: capacidade), enquanto que se um resultado não é consistente com a experiência passada, gera-se uma atribuição a um factor instável (ex: esforço) (Weiner, 1971, Meyer, 1980; citados por Rogers, 1986). Assim, as atribuições feitas num exemplo hipotético precedente (sucesso consistente atribuído a uma alta capacidade e o insucesso a uma baixa capacidade) podem esperar-se na realidade.

A investigação sobre as situações causais de sucesso e insucesso (Bar-Tal & Dorom, 1979; Freeze & Snyder, 1980), demonstraram que são muitas e diversas as causas que se citam para explicar situações de sucesso e insucesso.

As causas mais importantes e habitualmente mais citadas são: capacidade e esforço, mas há igualmente algumas outras, como a dificuldade da tarefa, a sorte, o estado de ânimo e a influência de outras pessoas (em especial o professor).

Estas investigações mostraram que o factor causal do esforço pode dividir-se em dois componentes: a quantidade de esforço desenvolvida na preparação e execução da tarefa concreta e a quantidade de esforço típica dessa pessoa em particular. Estes trabalhos estudaram as causas dadas para as auto-atribuições, isto é, as explicações causais dos próprios sucessos e insucessos.

Trabalhos como o de Bar-Tal e Guttman (1981) citados na revisão de literatura efectuada por Rogers op. cit, mostraram que podem encontrar-se diferenças sistemáticas, quando as atribuições são sobre outras pessoas. A maior parte das investigações realizadas no quadro da teoria atribucional, tem-se centrado nos efeitos do estilo de interacção que se produz entre professor e aluno. Bar-Tal e Gutman op. cit., demonstraram que as atribuições feitas por alunos, professores e pais de alunos, diferem todas entre si, com tendência em cada caso em incrementar os próprios

níveis de auto-estima, a maximizar a responsabilidade própria no sucesso dos alunos. No entanto, os três grupos percebem o professor como mais importante causa de sucesso.

As atribuições efectuadas pelos alunos tendem a ter mais em comum com as atribuições dos professores que com os seus próprios pais. Este estudo evidenciou que as atribuições feitas pelos professores relativas ao sucesso e insucesso dos seus alunos diferiam das que fazem os próprios alunos ou outras pessoas.

Bar-Tal e Dorom (1979), efectuaram um estudo piloto com crianças israelitas. Verificaram que alunos do 5º ano de escolaridade utilizavam oito principais causas para explicarem os seus resultados: capacidade; interesse na matéria; esforço dispendido durante a prova; preparação em casa para o teste; dificuldade do assunto; dificuldade do teste; condições em casa e a forma como o professor explica e apresenta a matéria.

Estes resultados estão de acordo com a ideia de que as crianças atribuem os seus resultados a uma grande variedade de causas para além da capacidade, esforço, nível de dificuldade da tarefa e sorte.

Ainda Bar-Tal, Ravgad e Zilberman (1981), foram verificar o desenvolvimento da percepção causal de sucesso e insucesso em crianças do 3º, 6º, 9º e 12º anos de escolaridade. Através de

questionários abertos, categorizaram as causas segundo as dimensões e concluíram que os alunos utilizavam uma variedade de causas, como explicação dos seus resultados e que o número total de causas e de categorias aumenta com a idade (até ao 9º ano), diminuindo no 12º ano.

Adicionalmente, os resultados mostram que o uso de causas internas diminui com a idade; o uso de causas estáveis aumenta e o de causas instáveis diminui; a utilização de causas incontrolláveis aumenta até ao 9º ano, diminuindo a seguir.

Little (1985), efectuou um estudo com crianças inglesas dos cinco aos catorze anos. Procurou saber que tipo de explicações utilizam espontaneamente as crianças desta faixa etária para justificar o sucesso e insucesso académicos; com que frequência são utilizadas; que diferenças podem ser devidas ao desenvolvimento.

Os resultados mostraram que as causas mais utilizadas não diferiam muito das referidas noutros estudos, sendo a capacidade e o esforço as mais frequentes, contudo, o autor considera que as atribuições de capacidade podem ser de três tipos: O primeiro dirá respeito às características da "performance", o segundo à competência específica e o terceiro à competência geral. Por outro lado, a utilização da causa capacidade para a realização da tarefa diminui com a idade, ao passo que a utilização da competência geral e específica, do esforço, do interesse e da acção de outros aumenta com a idade. No entanto, este estudo não forneceu uma análise

diferenciada das causas do sucesso e insucesso.

Pessanha (1989) efectuou dois estudos, onde procurou determinar quais as preferências causais de alunos do 6º e 9º anos de escolaridade, relativamente a duas situações hipotéticas, uma de sucesso e outra de insucesso, numa prova escolar. Os resultados dos dois estudos indicaram que os sujeitos distinguem claramente tipos de situação (sucesso e insucesso), principalmente quando se toma em consideração a dimensão internalidade; os alunos mais velhos estabelecem um maior equilíbrio entre as causas, (considerando os dois extremos de cada dimensão); confirmam parcialmente a hipótese do egoísmo atribucional - os sujeitos utilizam para explicar o sucesso, a capacidade e esforço, e para explicar o insucesso a dificuldade da tarefa, a sorte e o esforço.

Um dos estudos mais citados na literatura é o de Freeze e Snyder (1980), no qual se procuram determinar que tipos de causas utilizam as crianças para explicar os resultados alcançados em diversas situações de realização.

Os autores apresentaram a crianças do ensino primário (1º, 3º e 5º anos), situações hipotéticas de realização (teste escolar, jogo de futebol americano, captura de rãs e projectos artísticos) com resultados positivos e negativos. As respostas das crianças foram obtidas através de entrevista, sendo em seguida classificadas

relativamente às dimensões causais, através de um inventário padronizado.

Os resultados permitiram concluir o seguinte: (a) Na situação de teste o esforço foi a categoria causal mais utilizada seguida pela capacidade; na situação de projecto artístico as principais causas foram a capacidade e o esforço; na situação desportiva a causa mais referida foi o esforço e logo em seguida a capacidade e a dificuldade da competição; na última situação as causas mais indicadas foram o esforço, a capacidade e o interesse, (b) no que se refere às diferenças entre sucesso e insucesso, a capacidade foi mais utilizada para o sucesso, bem como o esforço e o interesse, ao passo que a disposição e a interacção tarefa/capacidade individual foram mais utilizadas para o insucesso, sendo a situação de teste aquela em que a diferenciação entre resultados foi maior.

Por outro lado, verificou-se que as crianças mais velhas utilizaram mais o esforço e menos a capacidade, (c) a situação em que foram utilizadas mais causas internas foi a de teste, sendo as causas externas mais utilizadas para o insucesso que para o sucesso, todavia as crianças com um nível de capacidade mais elevado apresentaram mais causas internas para o sucesso que para o insucesso, não se tendo passado o mesmo com as crianças de nível de capacidade menos elevada, (d) a situação em que foram utilizadas causas menos estáveis foi a de teste, embora o sucesso fosse atribuído a causas mais estáveis que o insucesso, verificou-se

também um aumento de causas instáveis em função da idade, e (e) as causas que supõem maior controlabilidade dizem respeito à situação de teste, sendo o sucesso considerado mais controlável que o insucesso.

Os autores verificaram igualmente, que as crianças atribuem os resultados positivos dos outros, em situações de testes a factores internos, atribuem mais vezes a performance dos outros a factores internos do que à tarefa de projecto artístico.

Segundo Pessanha (1989), os resultados obtidos levaram os autores a concluir o seguinte: (a) existe uma grande concordância entre as crianças da amostra analisada, no que se refere às causas do sucesso ou insucesso académico, especialmente o seu carácter interno, o qual, segundo o modelo de Weiner, terá importantes consequências em termos de auto-estima, (b) as crianças desde cedo distinguem as situações de realização, sendo cada uma destas controlada por um tipo específico de mecanismos causais, (c) as principais diferenças relativas ao desenvolvimento dizem respeito à utilização de causas instáveis pelas crianças mais velhas, o que dependeria da aquisição mais tardia da noção de acaso, por outro lado, o aumento da utilização das causas controláveis resulta da maior importância dada à falta de esforço como causa de insucesso, o que revela uma maior responsabilização pelo insucesso por parte dos mais velhos, e (d) o facto das crianças de nível de capacidade mais elevado indicarem maior responsabilidade pelos sucessos

acadêmicos e menor pelos insucessos acadêmicos, que as crianças de nível de capacidade menos elevado, aponta para a possibilidade dos sujeitos construirem estruturas de crença causais dependentes da sua própria experiência escolar.

### 2.3. IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS

«Si tu voulais, tu pourrais avoir de meilleures notes!» dit-on à l'enfant qui a des difficultés scolaires. L'enfant ne voudrait-il donc avoir de bonnes notes? Si, bien sur, surtout parce qu'il sait que cela peut lui assurer la bienveillance des parents. Mais lorsqu'il sent que cette bienveillance n'a rien à voir avec sa personne, ni avec l'amour dont il aurait besoin, il peut arriver que quelque chose en lui se refuse à fournir de bonnes notes. Il ne veut pas contribuer à couvrir la manque d'affection des parents, et, avec ses mauvaises notes, il proteste contre le mensonge et milite pour la vérité, même si cette vérité ne peut que démasquer l'ignorance et la froideur des parents.

Avoir de bonnes notes, pour cet enfant, ce serait se condamner au tombeau, puisqu'elles étoufferaient la seule forme d'expression que lui soit accessible. Les mauvaises notes d'une enfant sont un cri de détresse et elles peuvent le cas échéant l'aider, car elles lui permettent d'exprimer une souffrance qui ne peut certes passer que par le langage des symptômes mais néanmoins arrive ainsi à s'exprimer. Cependant un symptôme comme celui-ci ne peut avoir de succès que si les parents sont capables d'y prêter l'oreille et accordent en retour à l'enfant la confiance qui manquait et l'espoir qui on lui même en aide».

(Alice Miller (1987), *Images d'une enfance*, p. 18-19)

No âmbito do auto-conceito, reveste de tarefa prioritária nos contextos de realização escolar a identificação das crianças com auto-conceito negativo. Estar atento aos comentários dos alunos pode ser, neste sentido, uma das formas de reconhecimento.

Assim, Civikly (1982) observa, a partir de trabalhos de outros autores, que os alunos com uma auto-estima reduzida empregam habitualmente no seu discurso expressões verbais que traduzem, por um lado, pessimismo acerca do seu desempenho em situações escolares competitivas (aqui o aluno diz, por exemplo, "eu nunca vou conseguir", "nunca vou ser capaz de fazer isto", "não presto para nada" ou "não sou bom em nada"). Por outro lado, esses mesmos alunos revelam dificuldades em dar elogios (por exemplo, o aluno diz em relação ao desempenho de outro colega, que este "é mesmo estúpido, só teve sorte desta vez"); também não aceitam responsabilidades (e aqui dizem "a culpa não é minha"), nem os elogios de outras pessoas ("está apenas a dizer isto para ser simpático").

Burns (1986), refere igualmente que os alunos com baixo auto-conceito manifestam expectativas negativas ("não vale a pena tentar, não tenho hipóteses..."), sensibilidade às críticas ("estão todos contra mim") e atitudes desfavoráveis em relação aos professores ("acho que o professor não gosta de mim").

Por oposição, são vários os comportamentos, com implicações escolares que têm sido referidos como característicos dos alunos, assim, e de acordo com Servant e McCroskey, citados por Civikly (1982), o aluno com uma auto-estima positiva não manifesta receios numa situação nova, experimenta e trabalha facilmente com novos materiais, deposita confiança no professor mesmo quando este é um estranho, coopera e obedece a regras razoáveis, é responsável pelo

controle dos seus comportamentos, necessita apenas de uma quantidade mínima de orientação do professor e desenvolve estratégias eficazes para lidar com situações de stress.

Burns (1986) acrescenta que os alunos com auto-conceito elevado evidenciam confiança na sua competência como alunos, optimismo em relação à sua capacidade de serem bem sucedidos no futuro, aceitam as críticas sem ficar zangados e estabelecem objectivos realistas.

- \* -

As relações com pais e professores são geralmente, os adultos mais significativos na vida do aluno, constituem um dos pontos de partida mais importantes na formação e manutenção do auto-conceito.

Wylie (1979) chama a atenção para o facto dos pais servirem como modelos de comportamento esperados e fontes de reforço de comportamentos apropriados. E acrescenta: as crianças desenvolvem as ideias e os sentimentos acerca de si próprios, em parte, como resultado da identificação com os seus pais e a partir da aprendizagem realizada através de recompensas e punições.

Por sua vez Song e Hattie (1984) verificaram que as características psicológicas da família (que incluem o encorajamento, as expectativas, as actividades e interesses educativos em casa, a avaliação dos pais das qualidades intelectuais da criança, o uso de recompensas e punições) estão

fortemente relacionados com o auto-conceito escolar, deste modo, encontram-se indirectamente associados aos desempenhos na escola.

Vejamos alguns exemplos:

- Os pais reagem com frequência de uma forma mais ou menos negativa às dificuldades de aprendizagem e aos insucessos, reforçando as consequências nocivas das avaliações dos professores. Neste contexto, os pais (ou os professores) podem influenciar, de modo contraproducente o auto-conceito da criança, através do ensino explícito de rótulos que são colocados de forma contingente a um dado comportamento (Vaz Serra, 1985). Ser "preguiçoso", "estúpido", "incapaz", ou "não faz nada bem", são exemplos de rótulos negativos que podem ser atribuídos pelos pais (ou professores) à criança ou adolescente. Estas podem progressivamente, interiorizar esses rótulos tornando-os como características pessoais que, posteriormente vão influenciar os padrões das suas respostas emocionais. Situações que geram algumas afirmações por parte das crianças: "os meus pais estão desgostosos comigo", "agora não é nada fácil falar com eles", "os meus pais não me compreendem", "esperam demasiado de mim", ou ainda "os meus pais nunca estão satisfeitos comigo e com os meus resultados, mesmo quando eu trabalho muito".

Encontramos, nestas últimas afirmações um outro problema importante - as expectativas dos pais. Quanto mais elevadas são as expectativas dos pais acerca dos desempenhos do filho, maior é a

possibilidade de existirem discrepâncias entre essas expectativas e esses desempenhos. Ou seja: trata-se aqui de casos em que o nível de aspirações demasiado elevado, não raras vezes modelado e reforçado pelos pais, produz sentimentos de frustração, sempre que não conseguem obter resultados muito bons.

Mas não são apenas os pais que influenciam de modo considerável o desenvolvimento do auto-conceito. Vejamos o caso dos professores. Estes podem contribuir, negativamente, para a diminuição do auto-conceito, quando comunicam as suas expectativas em relação aos desempenhos dos alunos, através da qualidade e da quantidade das suas inter-acções verbais e não verbais com esses mesmos alunos (cf. Brophy, 1979).

Citando várias investigações, Burns (1986), faz notar que, em comparação com os "bons" alunos, os alunos "fracos" têm maior probabilidade de serem criticados pelas suas respostas incorrectas: as suas respostas correctas são ignoradas mais vezes, ou elogiados com menos frequência e intensidade; as suas respostas voluntárias são escolhidas menos vezes; têm menos tempo, logo menos oportunidades para responder às questões; são muitas vezes colocados em lugares mais afastados dos professores e chamados menos vezes.

Também certas afirmações negativas dos professores (por exemplo, "nunca tive um aluno tão estúpido como tu", "não vale a pena gastar tempo contigo") têm, habitualmente um impacto negativo

nos sentimentos da criança ou do adolescente acerca de si próprio (cf. Brophy *op. cit.*; Brophy & Good, 1978).

O que resulta daqui é que estes comportamentos dos professores, e a conseqüente ausência de feed-back positivos, são susceptíveis de produzir nestes alunos "mais fracos", comportamentos de indiferença e afastamento das tarefas, ajudando, deste modo, a perpetuar desempenhos medíocres e a manter o sentimento de fracasso, que estes alunos incorporam como uma parte da sua auto-imagem.

Mas o auto-conceito depende, também, das atribuições do próprio aluno.

Consideremos o seguinte acontecimento antecedente: o Pedro fez um exercício e teve má nota. As implicações do fracasso podem ser motivadoras e funcionarem como um estímulo positivo. Neste caso, o Pedro formula pensamentos relacionais do tipo: "falhei, não obtive um resultado positivo e isso desagradou-me. Para a próxima vez tenho que estudar mais para obter resultados positivos". As conseqüências serão: desapontamento, vergonha e embaraço mas, também, um melhor trabalho de preparação. Mas o fracasso pode ter, pelo contrário, um impacto perturbador. Neste caso, o Pedro desenvolve pensamentos desajustados e irracionais do tipo: "falhei e isso é a pior coisa que me poderia ter acontecido. Vou ser sempre um falhado". Nesta circunstância, as conseqüências podem ir no sentido de uma redução da sua auto-estima e da continuação de situações repetidas de fracasso.

Estas consequências negativas (por exemplo, a redução de auto-estima) serão tanto mais acentuadas quanto mais frequentes e persistentes forem as experiências de insucesso, quanto mais relevantes forem os resultados escolares para a definição do valor pessoal do aluno, ou ainda, quanto maior for a discrepância entre os níveis de aspiração e os desempenhos obtidos.

Deste modo, para os alunos com uma auto-estima reduzida e com dificuldades emocionais associadas, os desempenhos escolares negativos podem aparecer como uma evidência adicional da sua falta de valor.

Bernard e Joyce (1984) observam, neste contexto, que quando a auto-estima reduzida se torna crónica, isso pode significar que o aluno está em risco. Por isso, a correcção ou re-treino de atribuições pode ser uma técnica válida a considerar na modificação do auto-conceito. Neste contexto, pode ser dito ao aluno que "toda a gente comete erros" que "ninguém é perfeito ou sabe tudo" ou ainda, que "os alunos andam na escola para aprender" e que "se soubessem tudo não precisavam de ir à escola". Adicionalmente podem ser ensinados de uma forma estruturada e sistemática, algumas competências ou ideias básicas de auto-aceitação: por exemplo, "todas as pessoas têm qualidades e aspectos negativos", "uma pessoa não é completamente boa ou má por causa das suas características" ou ainda, "quando as pessoas pensam apenas nas suas características negativas sentem-se piores acerca de si mesmas" (Bernard e Joyce, *op. cit.*).

Uma outra estratégia simples consiste na edição do jornal de classe onde o aluno tem oportunidade de colaborar, de ver os seus trabalhos afixados, ou ainda o seu nome indicado por actividades, serviços ou comportamentos positivos.

Uma outra forma de melhorar a representação ou ideia geral que o aluno tem das suas aptidões decorre também da possibilidade de ele ter experiências de sucesso numa área que lhe é importante e em tarefas que estão dentro das suas capacidades. Neste sentido, Bernard e Joyce, *op. cit.*, sublinham que os professores devem estruturar experiências de aprendizagem simples onde, os alunos possam verificar que têm mais aptidões ou capacidades do que imaginavam.

Uma outra sugestão que tem sido valorizada sublinha que os alunos devem ser ensinados a estabelecer objectivos realistas que estejam de acordo com as suas capacidades, não deve pois haver uma grande distância entre aquilo que o aluno pode fazer e as tarefas que lhe são propostas. Ainda neste contexto Burns (1982; 1986) assinala que a avaliação realista do aluno não deve basear-se na comparação dos resultados alcançados pelos outros alunos da classe, mas sim nos desempenhos anteriores desse aluno, que assim funcionam como linha base. O que aqui está subjacente é a convicção de que qualquer progresso é bom e deve ser encorajado e elogiado. Também aqui o nível do sucesso está associado à melhoria do auto-conceito.

Por sua vez Civikly (1982) aconselha os professores a um outro tipo de comportamentos. Assim, os professores devem criar com cada aluno uma relação inter-pessoal de aceitação positiva.

Isto passa, por um lado, por encorajar os alunos a resolver os problemas nas suas tarefas escolares: o professor pode aqui dizer, por exemplo, "isto é um trabalho difícil, mas eu penso que tu és capaz de o fazer". Por outro lado, o feed-back positivo pode ser centrado no esforço que o aluno coloca na situação de aprendizagem mais do que estritamente nos resultados finais (por exemplo, respostas voluntárias independentemente delas serem exactas ou não). Neste sentido, os erros devem ser tolerados uma vez que eles fazem parte do processo de aprendizagem (Donaldson, 1982).

Por último, ajudar os alunos a verificar que há uma relação entre o seu esforço e uma melhoria dos seus desempenhos pode também aumentar os seus sentimentos de competência.

O apoio dos professores é fundamental. No entanto, uma ajuda excessiva pode traduzir falta de confiança nas capacidades do aluno para alcançar um desempenho satisfatório, impede que o aluno se sinta responsável pelos seus progressos ou possa atribuir as suas realizações às suas capacidades.

Estes factores atributivos influenciam directamente o processo de ensino e de aprendizagem quando aplicados aos resultados escolares.

Os alunos tendem a atribuir o sucesso a estas causas e não a outras de ordem pessoal.

O locus da causalidade determina frequentemente a auto-estima acadêmica. É essencial que os professores consigam saber em que ponto os alunos começam a desinteressar-se para lhes instigar novas necessidades de aprendizagem. Se uma pessoa acreditar que o sucesso é primariamente determinado pela capacidade/vocação, e pelo esforço, se acreditar que possui capacidade tentará!; se não acreditar, se pensar que não tem jeito, a pesquisa sugere que podem dizer algo como: "se não tenho capacidade, para que devo dispendir o meu tempo tentando?". Os professores devem ter um cuidado especial quando fazem afirmações e diagnósticos, comunicações verbais e não verbais aos alunos, que devem comunicar mesmo que o professor acredite que o aluno não é capaz, ou que deve ser altamente sucedido. Quando a estratégia é utilizada no locus da causalidade, é muito menos desvantajosa para os alunos que falham, e é plausível de ser agrupada à capacidade para os alunos bem sucedidos.

A dimensão da estabilidade é essencial para professores e alunos, porque foi interiorizada em termos da própria capacidade e da natureza da tarefa. É importante distinguir porque é que as pessoas podem não ser bem sucedidas em todos os tipos de tarefas. O que acontece é a diferenciação de tarefas e não a permeabilidade do indivíduo face ao sentimento de sucesso global - que não é falível - ou de fracasso total, que deve ser igualmente prevenido.

É portanto importante definir as áreas em que os alunos podem ser bem sucedidos.

Os alunos e professores necessitam de examinar a controlabilidade para integrar a crença na capacidade de determinada pessoa e controlar alguns factos que a afectam e que subsequentemente afectam resultados a vários níveis.

Se os resultados estiverem subjacentes ao controle dos alunos, o comportamento do professor e as mensagens não intencionais devem ser muito cuidadosamente monitorizadas. Quando os professores acreditam que quanto mais os alunos se esforçam melhor sucedidos são, os próprios estudantes podem conceber uma diferenciada capacidade. Isto desenvolve uma crença, que transmite ao aluno que ele não tem que trabalhar arduamente se possui capacidade.

Se bem que isto pode traduzir a verdade nalguns casos, não é de forma alguma regra geral, e necessita frequentemente de estabelecer a passagem das atribuições dos tipos de capacidade e esforço para as atribuições estratégicas. Verificam-se muito menos efeitos prejudiciais nas percepções do actor e observador se tanto o professor como o aluno forem o actor e o observador.

Embora, tal como Hunter e Barker (1987) citados por Hewstone (1990), sugeriram, a maior parte da atribuição teórica é senso comum, os educadores devem permanecer alerta pelas suas implicações. Estas implicações têm um relacionamento directo com a

tríade aluno-professor-pais, com a relação dual aluno-pais, e com os tipos de acção administrativos.

Se a ênfase se localizar na estratégia, em vez de estar na capacidade, esforço, tarefa, visual, então o trabalho individual não é directamente afectado pelos resultados do meio envolvente académico. A aplicação de uma estratégia apropriada, aliada ao esforço de sucesso levam à criação de uma auto-imagem positiva, e à orientação para o sucesso.

É segundo esta orientação que a teoria de Weiner deu lugar a uma aplicação prática em situações educacionais - os programas motivacionais.

Segundo Pessanha, op. cit. "tais programas fundam-se no pressuposto básico segundo o qual as razões percebidas de um determinado padrão de resultados em provas escolares, determinam um comportamento que contribui para confirmar expectativas (determinante essencial do comportamento), especialmente no caso da repetição de resultados negativos" (p. 17).

Assim, os programas motivacionais destinam-se principalmente a alunos com fracos resultados e que tendem a atribuí-los a reduzida capacidade, causa interna, estável e incontrolável, o que determina expectativas de sucesso significativamente fracas.

O objectivo dos programas será então modificar tal padrão de atribuições, normalmente substituído por atribuições de esforço, causa interna, instável e controlável, no sentido de levar os sujeitos a alterar o comportamento e, a partir daí, à medida em que melhoram as suas "performances", a utilizar melhor o "feed-back" obtido no desempenho das tarefas escolares.

### 3. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

Nos últimos anos, a introdução do sistema de fases no ensino primário teve como principal preocupação criar condições favoráveis à prevenção/redução das elevadas taxas de insucesso escolar. Teoricamente, segundo Correia (1989), "esta medida baseou-se no reconhecimento da existência de diferentes ritmos de desenvolvimento das crianças. A nível programático, a existência de duas fases, com dois anos cada uma, foi considerada favorável aos progressos escolares à medida do ritmo individual de aprendizagem" (p. 11).

Esta unidade de medida mais ampla<sup>3</sup> (uma fase dura dois anos), proporciona mais tempo para a criança recuperar do seu eventual atraso escolar. As crianças com um ritmo de desenvolvimento / aprendizagem mais lento não ficariam penalizadas pois o progresso do 1º para o 2º ano em cada fase é automático.

É neste contexto que o insucesso se define pela repetência, que assume duas formas: reprovação (repetição do terceiro ano ou mais na mesma fase) e repetição (repete ambos os anos na mesma fase). As taxas de repetência passam a referir-se pois, à fase no seu todo. Assim, por exemplo, a taxa de repetência verificada em

---

<sup>3</sup>Num passado ainda mais recente, o ensino primário caracterizava-se por quatro níveis (da 1ª à 4ª classe). Os alunos que não atingiam os objectivos académicos estipulados pelo professor "reprovavam" e, no ano seguinte permaneciam na mesma classe, repetindo todo o programa escolar do ano anterior. A taxa nacional de insucesso escolar era calculada para cada um desses quatro níveis e/ou para a globalidade do ensino primário.

Portugal em 1987 - Taxa global de repetência foi de 41% (Correia, *op. cit.*).

Durante os primeiros anos o aluno tem a experiência da sua performance perante diversas tarefas, o que lhe proporciona o conhecimento sobre o seu próprio funcionamento, e as suas possibilidades de aprendizagem. Aqui, a avaliação feita pelo professor tem um papel fundamental na identidade escolar do aluno, na medida em que lhe fornece um estatuto escolar. Ora, se a procura das causas de um comportamento ou de um acontecimento é influenciada pela experiência vivida, esta determina os comportamentos do aluno, perspectivando a sua experiência de êxito.

Nesta perspectiva, tendo em conta que os resultados podem ser positivos ou negativos, e que estes também influenciam a forma como os alunos se sentem responsáveis (por estes resultados), procura-se evidenciar no presente estudo quais as atribuições causais que são feitas perante resultados com "sucesso" e resultados com "insucesso" em duas perspectivas: auto e hetero-atribuição.

Com base na taxonomia causal, proposta por Weiner, procurámos efectuar uma análise, segundo as categorias lugar (locus de causalidade), variabilidade e controlabilidade, das atribuições causais feitas pelos dois grupos de alunos (repetentes e não-repetentes).

Esta questão remete-nos para o objectivo de comparar as atribuições causais, feitas respectivamente, pelos alunos "não repetentes" e "repetentes" nas duas perspectivas acima assinaladas.

A escola é ainda, um meio de comparação social onde a observação dos outros, a tomada de consciência das diferenças e das semelhanças são processos intensivos. Mais uma vez, a avaliação tem não só uma influência determinante na comparação inter-pessoal, como também na diferenciação entre alunos.

Esta questão remete-nos para o seguinte:

- verificar se existem diferenças entre alunos "não repetentes" e "repetentes" na percepção que expressam de si próprios;
- qual o grau de importância que uns e outros atribuem à sua competência em domínios específicos;
- verificar se existem diferenças relativas à auto-estima em alunos não-repetentes e repetentes.

Com estes objectivos específicos queremos, então, verificar e analisar, em que medida a história escolar dos alunos do ensino primário influencia o seu modo de percepção e avaliação de si próprios e se esta corresponde a dois tipos de inferência causal.

Mais concretamente, pretendemos testar as seguintes hipóteses:

1. No âmbito do auto-conceito

**H1:** Os alunos repetentes percebem as categorias do auto-conceito ideal negativo e positivo diferentemente dos alunos não-repetentes.

2. No que concerne à auto-estima

**H2:** Há diferenças significativas de auto-estima entre alunos repetentes e não-repetentes.

3. Atribuição causal segundo a taxonomia de Weiner

**H3:** Há diferenças significativas entre alunos repetentes e não-repetentes, nas atribuições em termos de dimensões causais na perspectiva de auto-atribuição à situação "Boa Nota".

**H4:** Há diferenças significativas entre alunos repetentes e não-repetentes, nas atribuições em termos de dimensões causais na perspectiva de auto-atribuição à situação "Má Nota".

**H5:** Há diferenças entre alunos repetentes e não-repetentes, nas atribuições em termos de dimensões causais na perspectiva de hetero-atribuição à situação "Boa Nota".

**H6:** Há diferenças entre alunos repetentes e não-repetentes, nas atribuições em termos de dimensões causais na perspectiva de hetero-atribuição à situação "Má Nota".

## 4. METODOLOGIA

### 4.1. AMOSTRA

A composição da amostra foi a seguinte:

92 alunos (35 do sexo feminino e 57 do sexo masculino), de 5 escolas do Bairro de Alfama, em Lisboa, com idades compreendidas entre os 6 e os 12<sup>4</sup> anos, frequentando o ensino primário no ano lectivo de 1987/1988, com nível sócio-económico predominantemente médio.

A amostra foi dividida nos seguintes grupos:

- 1 - Alunos com repetência - 28 alunos,
- 2 - Alunos que nunca repetiram - 64 alunos,

A diferenciação do aproveitamento escolar é feita através do uso do critério possível: nenhuma repetência, 1 ou mais anos de repetência.

A selecção das crianças baseou-se nos registos escolares, de acordo com a idade, sexo, nível de escolaridade e aproveitamento (repetência/não repetência) e frequência de Actividades de Tempos Livres (ATL frequência/não frequência).

---

<sup>4</sup> Dos 92 alunos da amostra, 67 alunos têm idade igual e superior a 8 anos.

## 4.2. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO

Para o processo de recolha de dados foi construído um questionário<sup>5</sup> sobre atribuições dos resultados escolares e auto-conceito (Ver Anexo I). O questionário foi usado como guião da entrevista e integralmente transcrito pelo entrevistador. Em entrevista individual a cada criança, o entrevistador, após um período de familiarização, explicou à criança, que a finalidade da sua colaboração era importante para compreender como as crianças se desenvolvem, e gostava de saber como é que elas pensam e dão opiniões sobre si próprias e sobre as coisas que fazem.

### 4.2.1. AUTO-CONCEITO IDEAL POSITIVO E NEGATIVO

Foram apresentadas duas questões abertas a cada sujeito (Q.1 e Q.2) relativas ao auto-conceito ideal positivo e auto-conceito ideal negativo.

As situações foram apresentadas como se segue:

Q.1 - "Das pessoas que tu conheces há alguma com quem tu gostasses de parecer? Como é que ela é?"

Q.2 - "Das pessoas que tu conheces há alguma com quem tu não gostasses de parecer? Como é que ela é?"

---

<sup>5</sup> A elaboração do questionário e a recolha de dados foi efectuada por elementos pertencentes ao Projecto Alfama do ISPA.

Estas duas questões abertas, cujo objectivo foi tentar saber quais as avaliações a que a criança atribui maior importância referente à percepção dela própria e do outro, em duas situações distintas, uma realçando os aspectos mais favoráveis e a outra os aspectos mais desfavoráveis.

#### 4.2.2. AUTO-ESTIMA

Foram colocadas duas questões (3 e 7), cujo objectivo, procura avaliar e medir a auto-estima, isto é, a maior ou menor adequação que existe entre o auto-conceito ideal de um indivíduo e o seu auto-conceito real: a medida do grau de convergência desta relação indicam a natureza da atitude mais ou menos positiva, ou mais ou menos negativa que o sujeito submete a si próprio.

É igualmente avaliação, Leonardi e Rodriguez (1976) "quando o mesmo indivíduo está de acordo subjectivamente com um certo número de valores, ou melhor com um sistema de valores, e que este acordo pode ser próximo" (p.140).

Nestas duas questões pediu-se às crianças para ordenar duas sequências de oito qualidades cada (ser corajoso, ser trabalhador, entender-se bem com os colegas, etc...) segundo os seguintes critérios:

Q.3 - "Como é que achas que um menino da tua idade deve ser?"

Pedimos desta forma, à criança para nos traçar um perfil de um aluno com quem ele se identifique e não o perfil do aluno-modelo.

Procura-se saber se uma tal distinção é realmente percebida nesta idade (6-12 anos) e se desencadeia, por parte das crianças, um modelo estereotipado.

Q.7 - "Agora não penses como um menino deve ser, mas sim como tu achas que és."

Estas oito qualidades que pedimos aos sujeitos para hierarquizar foram adaptadas do questionário de Perron (1971). Considerámos apenas oito qualidades, atendendo a que este número era suficiente para permitir o traço de um retrato bastante preciso: pensamos, todavia, tal como Perron afirma que, apesar deste número, o acrescentar de qualidades suplementares teria enriquecido este retrato em detrimento da sua precisão (Perron, 1971; Leonardi et al., 1976).

Pensamos que o sujeito vai ajustar de forma mais ou menos consciente, a sua imagem ao modelo que ele terá estabelecido; a força deste acordo, reflecte a auto-estima do indivíduo.

#### **4.2.3. ATRIBUIÇÃO CAUSAL DOS RESULTADOS ESCOLARES**

Foram apresentadas quatro questões a cada sujeito, cada uma das quais expressava quatro condições experimentais (2 níveis de

resultado - "situação de sucesso (Boa Nota) e de insucesso (Má Nota)", e por dois níveis de perspectiva "própria ou Auto-atribuição e alheia ou Hetero-atribuição"). Todas as situações experimentais se referiam a situações académicas.

a) A situação e a tarefa na perspectiva de auto-atribuição (Q.5 e Q6) foram apresentadas do seguinte modo:

"Quando tens más notas numa prova porque é?" (Das causas apresentadas a seguir, assinala aquela que achas que possa ter contribuído para essa má nota).

A única alteração na apresentação da tarefa relativamente à outra condição, consistiu na substituição de más notas por boas notas.

b) No âmbito da perspectiva de hetero-atribuição (Q.8 e Q.9), a situação e a tarefa foram apresentadas do seguinte modo:

"Diz-me um menino, da tua classe, que tenha muito boas notas. Por que é?" (Das causas apresentadas a seguir, assinala aquela que possa ter contribuído para essas boas notas).

Da mesma forma que na perspectiva anterior, a única alteração na apresentação da tarefa, relativamente à outra condição, consistiu na substituição de boas notas por más notas.

Seguiram-se a estas quatro questões, uma lista de 8 causas, abrangendo as quatro principais categorias causais propostas por Weiner, (capacidade, esforço, esforço de outros e dificuldade da tarefa) correspondendo a cada uma três dimensões de causalidade.

As causas incluídas nas quatro questões do questionário foram obtidas a partir de um estudo de pré-investigação levado a cabo com alunos da escola Primária. Apresentam-se em seguida alguns exemplos do questionário relativo ao insucesso ("Más Notas") na perspectiva de Hetero-Atribuição:

- *Capacidade:*

- . "Não tem jeito para aprender"
- . "Não é capaz de perceber"

- *Esforço:*

- . "Não presta atenção"
- . "Não estuda o suficiente"

- *Esforço de outros:*

- . "O professor não explica bem"
- . "O professor não ajuda o suficiente"

- *Dificuldade da tarefa:*

- . "A matéria não é interessante"
- . "A matéria não é útil".

Optou-se por colocar questões semi-fechadas, porque se pretendeu comparar os resultados em termos de causas mais escolhidas.

Partiu-se do pressuposto que os sujeitos dão importância preponderante às causas determinantes, aquando da necessidade de elaborarem uma escolha.

#### 4.3. VARIÁVEIS INDEPENDENTES E DEPENDENTES

Considerámos neste estudo exploratório uma só variável independente, a saber:

- Repetência dos sujeitos - variável independente manipulada.

As variáveis dependentes consideradas foram: auto-conceito ideal positivo, auto-conceito ideal negativo, e as dimensões causais (interna, externa, estável, instável, controlável e incontrolável) na situação de "sucesso" e "insucesso" em duas perspectivas: Auto e Hetero-Atribuição.

#### 4.4. TRATAMENTO DOS DADOS

##### 4.4.1. AUTO-CONCEITO IDEAL POSITIVO E NEGATIVO

Às respostas das crianças a estas duas questões abertas, foi realizada uma análise de conteúdo, que permitiu isolar neste «corpus» os critérios do auto-conceito e agrupá-los em categorias<sup>6</sup>.

De realçar que as respostas das crianças, às duas questões colocadas, foram bastante curtas, o que nos levou a categorizar cada resposta numa só categoria.

As categorias encontradas foram organizadas em seis grupos que designamos por competências<sup>7</sup>.

#### **CATEGORIAS:**

##### **APARÊNCIA FÍSICA (A.F.)**

Neste grupo foram incluídos todas as referências a aspectos avaliativos da atractividade física, comparação da sua aparência com a dos outros (altura, peso, apresentação); como os outros avaliam a sua aparência.

---

<sup>6</sup>Para a elaboração desta grelha de análise das categorias de avaliação do auto-conceito, foram examinados alguns estudos, relacionados com instrumentos de medida do Auto-Conceito (Burns, 1982), sobre escalas de auto-percepção (Harter, 1982, 1985), Escala de Auto-Conceito de Piers-Harris (Veiga, 1989) e o Self-Description Questionnaire (SDQ 1) de Marsh (Marsh & O'Neill, 1984).

<sup>7</sup>Utilizamos o conceito "competência" tal como é utilizado por Susan Harter (1982) no SPP, isto é, manifesta-se na capacidade da criança fazer e expressar julgamentos sobre o seu valor global e de diferenciar em domínios específicos.

Exemplos:

Aluno 14 - «Feios, mal arranjados.»

Aluno 68 - «Não usa roupas bonitas.»

Aluno 31 - «Com caracóis, olhos azuis e um nariz bonito.»

#### **COMPETÊNCIA FÍSICA / DESPORTIVA (C.F.)**

Neste grupo foram incluídos todas as referências a aspectos avaliativos da competência e interesse por actividades físicas, desportos e jogos.

Exemplos:

Aluno 8 - «Sim. Bom guarda-redes.»

Aluno 72 - «Habilidoso para jogar à bola.»

Aluno 47 - «Tem muitos músculos.»

Aluno 51 - «Defende-se bem.»

Aluno 15 - «Não sabe jogar à bola.»

#### **COMPORTEAMENTO (C.)**

Foram assinaladas nesta categoria, as referências à componente avaliativa do grau de satisfação da criança face ao seu próprio comportamento, no sentido das suas capacidades de auto-controlo.

Exemplos:

Aluno 89 - «Mal comportado.»

Aluno 2 - «Estilo ordinário, diz palavrões.»

Aluno 19 - «Obediente, faz tudo bem, não faz mal a ninguém.»

Aluno 3 - «Boa pessoa e bem educado.»

Aluno 21 - «É má e bate-me.»

### COMPETÊNCIA SOCIAL (C.S.)

Neste grupo foram incluídas todas as referências às relações com os pares - avaliação da facilidade em fazer amigos, do grau de popularidade e do desejo dos outros serem seus amigos.

Exemplos:

Aluno 90 - «Não gosta das pessoas da classe.»

Aluno 23 - «Amigo. Dava-me coisas.»

Aluno 17 - «Dá-se bem com os outros e ajuda.»

Aluno 62 - «É simpático.»

Aluno 32 - «Miúdas, porque não gosto delas.»

### COMPETÊNCIA ESCOLAR (C.E.)

Neste grupo foram incluídas todas as referências à componente avaliativa da capacidade, interesse e prazer em assuntos escolares em geral.

Exemplos:

Aluno 13 - «Não tem coragem de aprender, não presta bem atenção.»

Aluno 23 - «Estuda bem.»

Aluno 31 - «Bom na escola, tem boas notas, todos querem ficar ao lado dela.»

Aluno 18 - «Não vai à escola, não estuda.»

Aluno 41 - «Mau aluno a aprender, não estuda.»

Aluno 28 - «Não lê em casa.»

Aluno 11 - «Estudava muito, sabia todas as coisas, muito arrumadinho.»

## **OUTRAS RESPOSTAS (O.R.)**

Neste grupo foram incluídas todas as respostas que não se inserem nos cinco grupos acima descritos. De realçar que este tipo de respostas são, na sua maioria, ausência de resposta revelando frequentemente a não compreensão da tarefa por parte da criança.

Exemplos:

Aluno 7 - «Não sei.»

Aluno 79 - «Não.»

Aluno 39 - «Ninguém.»

Aluno 91 - «Não, não sei.»

Elaborámos assim a seguinte grelha de análise dos critérios de avaliação do auto-conceito dos alunos:

- A.F.** - Aparência Física
- C.F.** - Competência Física / Desportiva
- C.** - Comportamento
- C.S.** - Competência Social
- C.E.** - Competência Escolar
- O.R.** - Outras Respostas

Após a análise de conteúdo a análise dos dados sobre as questões do auto-conceito ideal negativo e positivo (Q1 e Q2) foi efectuada com a finalidade de pôr em evidência o seguinte:

- . Frequência dos critérios referidos pelo conjunto dos alunos não-repetentes;
- . Frequência dos critérios referidos pelo conjunto dos alunos repetentes;

. Diferença entre a quantidade de critérios referidos por alunos repetentes e não-repetentes.

Utilizámos, para análise dos dados, o teste não paramétrico do qui-quadrado e a prova exacta de Fischer.

#### **4.4.2. AUTO-ESTIMA**

Para obter um índice deste grau de acordo, calculámos para cada sujeito o Rhô de Sperman, coeficiente de correlação entre as duas hierarquias estabelecidas pelo sujeito. Desta forma, pensamos que quanto mais elevado for o Rhô (varia entre -1 e 1) mais a auto-estima será forte, partindo do princípio que o valor deste índice é somente relativo, e que não tem sentido senão na medida em que permite efectuar uma comparação (Siegel, 1975).

Procurámos verificar a existência de diferenças entre alunos repetentes e não-repetentes através do Rhô de Sperman.

Efectuamos uma análise de variancia (Anova) para verificar se os índices obtidos eram significativos entre os grupos.

#### **4.4.3. ATRIBUIÇÃO CAUSAL DOS RESULTADOS ESCOLARES**

Foram consideradas, neste estudo, as seguintes causas: duas para capacidade; duas para esforço; duas para esforço dos outros; duas para dificuldade da tarefa.

Foi valorizada apenas a primeira escolha que o sujeito considerou ser mais importante, em ambas as situações "Boa Nota" e "Má Nota", nas duas perspectivas referidas.

As atribuições causais foram classificadas em dimensões causais, de acordo com o significado teórico das causas. Cada causa foi então classificada como sendo interna ou externa, estável ou instável, e controlável ou incontrolável, nas dimensões "locus de causalidade", "estabilidade", e "controlabilidade" respectivamente, tal como é indicado como exemplo no quadro 3, para a auto-atribuição à situação "Má Nota".

QUADRO 3. Classificação das causas por dimensões

| FACTORES              | DIMENSÕES     |                                       |
|-----------------------|---------------|---------------------------------------|
| CAUSAIS               | CAUSAIS       | <u>CAUSAS</u>                         |
| CAPACIDADE            | Interna       |                                       |
|                       | Estável       | ."não tens jeito para aprender";      |
|                       | Incontrolável | ."não és capaz de perceber a matéria" |
| ESFORÇO               | Interno       |                                       |
|                       | Instável      | ."não prestas atenção";               |
|                       | Controlável   | ."não estudas o suficiente"           |
| ESFORÇO DE OUTROS     | Externo       |                                       |
|                       | Instável      | ."O professor não explica bem";       |
|                       | Controlável   | ."O professor não ajuda o suficiente" |
| DIFICULDADE DA TAREFA | Externo       |                                       |
|                       | Estável       | ."A disciplina não é interessante";   |
|                       | Incontrolável | ."A disciplina não é útil"            |

A análise dos dados obtidos teve como objectivo evidenciar o seguinte:

- . Frequência das causas mais escolhidas em cada grupo para cada condição e perspectiva;
- . Frequência das preferências apresentadas em termos de internalidade, estabilidade e controlabilidade, em cada grupo, para cada condição e perspectiva.
- . Verificar quais as diferenças entre alunos repetentes e não-repetentes segundo as três dimensões causais para cada condição e perspectiva.

A análise foi efectuada com base no teste não-paramétrico do qui-quadrado e a prova exacta de Fisher de uma amostra para verificar se o número de sujeitos que indicou cada causa se afastou significativamente do que se poderia esperar devido ao acaso (Sigel, op. cit.). Consideramos na análise dos dados, o nível de significância de .05.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.1. AUTO-CONCEITO IDEAL POSITIVO E NEGATIVO

1. As categorias percebidas por alunos repetentes e não-repetentes relativas ao auto-conceito ideal positivo podem observar-se através do quadro 4 e da figura 4, o perfil dos alunos não-repetentes e repetentes é muito semelhante, tendo no entanto, estes últimos uma percentagem elevada na categoria Outras Respostas (O.R.), que engloba respostas que não parecem relevantes, o que indicia a não compreensão do que se pretendia com a questão.

QUADRO 4 - Auto-Conceito Ideal Positivo. Categorias referidas por alunos não-repetentes e repetentes (em percentagem)

| CATEGORIAS               | Alunos Não-Repetentes<br>(n = 65) |      | Alunos Repetentes<br>(n = 27) |      | $\chi^2$<br>(gl=1) | P  |
|--------------------------|-----------------------------------|------|-------------------------------|------|--------------------|----|
|                          | (%)                               | F    | (%)                           | F    |                    |    |
| CE - Competência escolar | 13.8                              | ( 9) | 18.5                          | ( 5) | .32                | NS |
| AS - Aceitação Social    | 21.5                              | (14) | 7.4                           | ( 2) | 2.61               | NS |
| CF - Competência Física  | 7.7                               | ( 5) | 11.9                          | ( 3) | .28                | NS |
| AF - Aparência Física    | 29.2                              | (19) | 25.9                          | ( 7) | .10                | NS |
| C - Comportamento        | 4.6                               | ( 3) | 3.7                           | ( 1) | .04                | NS |
| OR - Outras Respostas    | 23.1                              | (15) | 33.0                          | ( 9) | -                  | -  |

No respeitante à forma como o sujeito sente que desejaria ou gostaria de ser, podemos constatar que a categoria mais frequentemente referida e valorizada por ambos os grupos é a APARÊNCIA FÍSICA (AF). De realçar a importância para os alunos não-repetentes da categoria ACEITAÇÃO SOCIAL (AS) e para os alunos repetentes a COMPETÊNCIA ESCOLAR (CE).

Auto-Conceito Ideal Positivo (%)

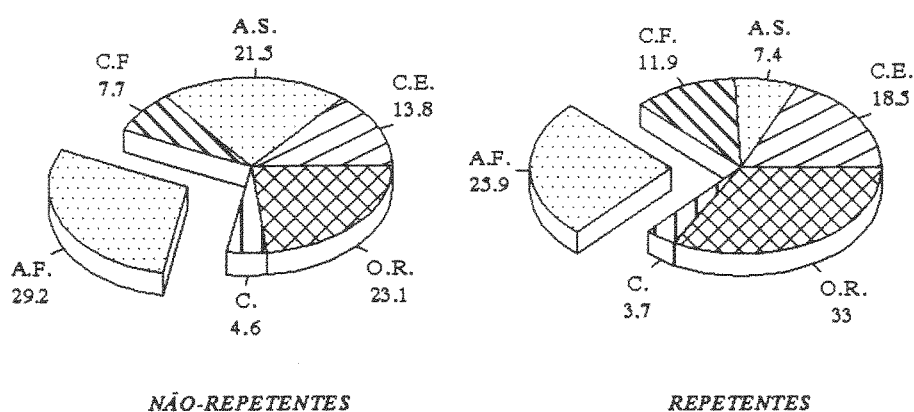


Figura 4. Categorias do Auto-Conceito por alunos Não-Repetentes e Repayments

2. As categorias percebidas por alunos repetentes e não-repetentes, relativas ao auto-conceito ideal negativo, isto é, a avaliação como o sujeito sente que não desejaria ou gostaria de ser, variam entre os grupos, conforme podemos constatar pela observação do quadro 5 e da figura 5.

QUADRO 5 - Auto-Conceito Ideal Negativo. Categorias referidas por alunos não-repetentes e repetentes (em percentagem)

| CATEGORIAS               | Alunos Não-Repetentes (n = 65) |      | Alunos Repetentes (n = 27) |      | X <sup>2</sup> (gl=1) | P  |
|--------------------------|--------------------------------|------|----------------------------|------|-----------------------|----|
|                          | (%)                            | F    | (%)                        | F    |                       |    |
| CE - Competência escolar | 15.4                           | (10) | 11.1                       | ( 3) | .28                   | NS |
| AS - Aceitação Social    | 3.1                            | ( 2) | -                          |      | .85                   | NS |
| CF - Competência Física  | 1.5                            | ( 1) | -                          |      | .41                   | NS |
| AF - Aparência Física    | 32.3                           | (21) | 25.9                       | ( 7) | .36                   | NS |
| C - Comportamento        | 29.2                           | (19) | 37.0                       | (10) | .53                   | NS |
| OR - Outras Respostas    | 18.5                           | (12) | 25.9                       | ( 7) | -                     | -  |

Verificamos que o que adquire maior importância para os alunos não-repetentes é a APARÊNCIA FÍSICA, seguindo-se o COMPORTAMENTO, para os alunos repetentes verifica-se o inverso.

As restantes categorias são pouco referidas, destacando-se apenas a **COMPETÊNCIA ESCOLAR** mais referida pelos alunos não-repetentes.

**Auto-Conceito Ideal Negativo (%)**

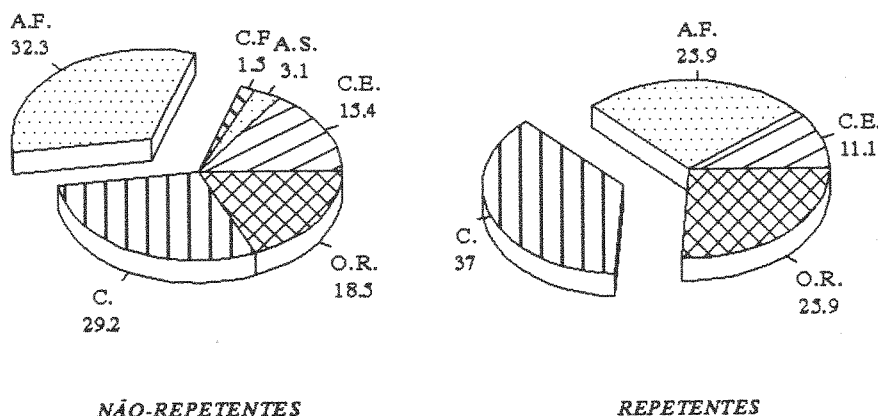


Figura 5. Categorias do Auto-Conceito por alunos Não-Repetentes e Repetentes

A análise feita através do qui-quadrado ( $X^2$ ) e a prova exacta de Fischer com o programa "SPSS PC+ V.4", revela que não há diferenças entre alunos repetentes e não-repetentes. O resultado, que apesar de não significativo, mais se evidencia, é o da categoria "Aceitação Social", no auto-conceito ideal positivo (Teste de Fischer:  $p > .087$ ), em que as frequências observadas são superiores nos alunos não-repetentes.

## 5.2. AUTO-ESTIMA

Para analisar as discrepâncias existentes entre auto-conceito ideal e auto-conceito real, recorreremos ao Rhô de Sperman ( $r_s$ ), para obter um índice deste acordo (Quadro 6) para alunos repetentes e não-repetentes.

QUADRO 6 - Auto-Estima. Índice de Rhô de Sperman por alunos não-repetentes e repetentes e total dos alunos.

| GRUPO            | ÍNDICE DE RHÔ |     |    |    |
|------------------|---------------|-----|----|----|
|                  | X             | DP  | n  | P* |
| Não-Repetentes   | .41           | .37 | 54 | NS |
| Repetentes       | .50           | .36 | 23 | NS |
| Total da Amostra | .44           | .37 | 77 | NS |

\* - Prova de significância do Rhô de Sperman

A leitura deste quadro mostra que os alunos repetentes obtêm um índice de  $r_s$  de .50, face aos alunos não-repetentes com  $r_s = .41$ , do ponto de vista estatístico, através da análise de variância, verificamos que não há diferenças significativas entre os dois grupos relativas à auto-estima ( $F(1.77) = .9243$ , n.s.), infirmamos assim, a nossa hipótese H2.

Procuramos seguidamente efectuar uma análise qualitativa para verificar quais as qualidades / valores que caracterizavam ambos os grupos nas duas hierarquias referentes ao auto-conceito ideal e auto-conceito real (Quadros 7 e 8).

A leitura do quadro 7 e figura 6 referente ao auto-conceito ideal, ('como desejaria ser') mostra-nos que os valores mais escolhidos diferem em ambos os grupos. Os alunos não-repetentes valorizam mais as qualidades de SER TRABALHADOR, seguindo-se DAR-SE

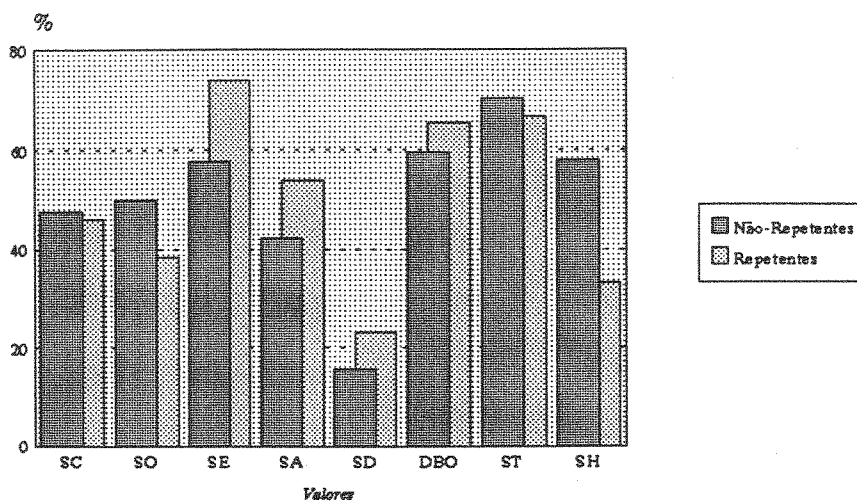
BEM COM OS OUTROS e SER HONESTO. Por seu turno, os alunos repetentes destacam a qualidade SER ESPERTO como sendo o mais importante, seguindo-se SER TRABALHADOR e DAR-SE BEM COM OS OUTROS.

QUADRO 7 - Hierarquia de valores referente ao auto-conceito ideal por alunos não-repetentes e repetentes (em percentagem)

| VALORES                  | NÃO-REPETENTES<br>(n = 65) |      |         | REPETENTES<br>(n = 27) |      |                |
|--------------------------|----------------------------|------|---------|------------------------|------|----------------|
|                          | (%)                        | F    | Posição | (%)                    | F    | Posição        |
| Ser corajoso             | 47.6                       | (30) | 6       | 46.2                   | (15) | 5              |
| Ser obediente            | 50.0                       | (32) | 5       | 38.4                   | (12) | 6              |
| Ser esperto              | 57.8                       | (37) | 4       | 74.0                   | (20) | 1              |
| Ser arrumado             | 42.2                       | (27) | 7       | 53.8                   | (14) | 4              |
| Ser desenrascado         | 15.6                       | (10) | 8       | 23.1                   | (10) | 8 <sup>1</sup> |
| Dar-se bem com os outros | 59.4                       | (38) | 2       | 65.4                   | (17) | 3              |
| Ser trabalhador          | 70.4                       | (45) | 1       | 66.6                   | (18) | 2              |
| Ser honesto              | 58.0                       | (36) | 3       | 33.3                   | (9)  | 7              |

<sup>1</sup> NOTA: Consideramos a Frequência e Percentagem somente das 4 escolhas mais importantes.

Figura 6. Hierarquia de Valores referentes ao Auto-Conceito Ideal



Valores: SC - Ser Corajoso; SO - Ser Obediente; SE - Ser Esperto; SA - Ser Arrumado; SD - Ser Desenrascado; DBO - Dar-se Bem com os Outros; ST - Ser Trabalhador; SH - Ser Honesto.

As qualidades SER ARRUMADO, SER DESENASCADO, SER CORAJOSO e SER OBEDIENTE ocupam um lugar menos importante em ambos os grupos.

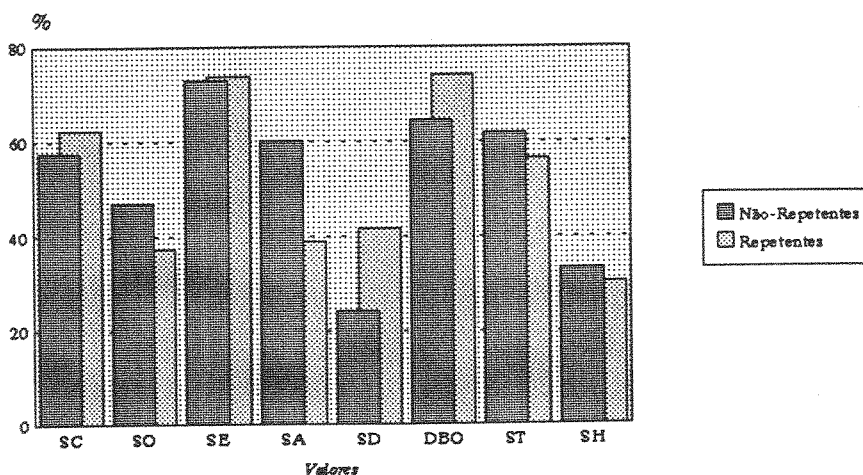
Quanto ao auto-conceito real ("como o aluno se percebe e avalia, tal como é na realidade"), a leitura do quadro 8 e figura 7, indica-nos uma diferença nas qualidades assinaladas pelos grupos.

QUADRO 8 - Hierarquia de valores referente ao auto-conceito real por alunos não-repetentes e repetentes (em percentagem)

| VALORES                  | NÃO-REPETENTES<br>(n = 65) |      |         | REPETENTES<br>(n = 27) |      |                |
|--------------------------|----------------------------|------|---------|------------------------|------|----------------|
|                          | (%)                        | F    | Posição | (%)                    | F    | Posição        |
| Ser corajoso             | 57.7                       | (34) | 5       | 62.4                   | (15) | 3              |
| Ser obediente            | 47.2                       | (24) | 6       | 37.5                   | (9)  | 8 <sup>1</sup> |
| Ser esperto              | 72.9                       | (43) | 1       | 73.8                   | (17) | 2              |
| Ser arrumado             | 60.4                       | (35) | 4       | 39.1                   | (9)  | 6              |
| Ser desenascado          | 24.1                       | (14) | 8       | 41.7                   | (10) | 5              |
| Dar-se bem com os outros | 64.5                       | (38) | 2       | 74.1                   | (19) | 1              |
| Ser trabalhador          | 62.0                       | (36) | 3       | 56.4                   | (13) | 4              |
| Ser honesto              | 33.4                       | (19) | 7       | 30.4                   | (7)  | 7              |

<sup>1</sup> NOTA: Consideramos a Frequência e Percentagem somente das 4 escolhas mais importantes.

Figura 7. Hierarquia de Valores referentes ao Auto-Conceito Real



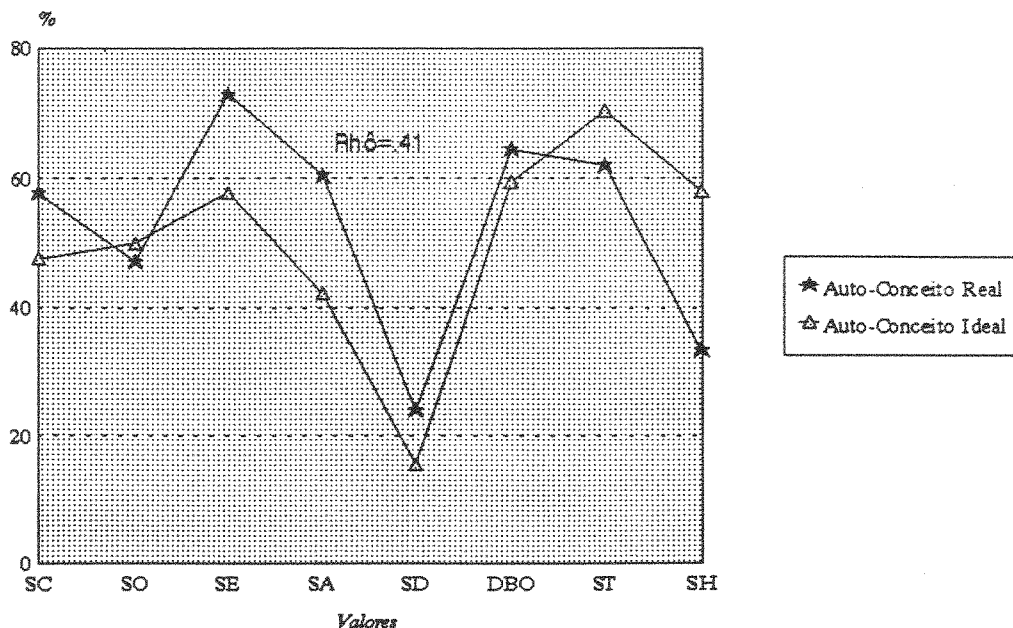
Valores: SC - Ser Corajoso; SO - Ser Obediente; SE - Ser Esperto; SA - Ser Arrumado; SD - Ser Desenascado; DBO - Dar-se Bem com os Outros; ST - Ser Trabalhador; SH - Ser Honesto.

Os não-repetentes valorizam mais a qualidade SER ESPERTO, seguindo-se DAR-SE BEM COM OS OUTROS e SER TRABALHADOR. Os alunos repetentes destacam DAR-SE BEM COM OS OUTROS, SER ESPERTO e SER CORAJOSO.

Os valores SER HONESTO, SER OBEDIENTE e SER DESENTRASCADO, são referidos por ambos os grupos com menor grau de importância.

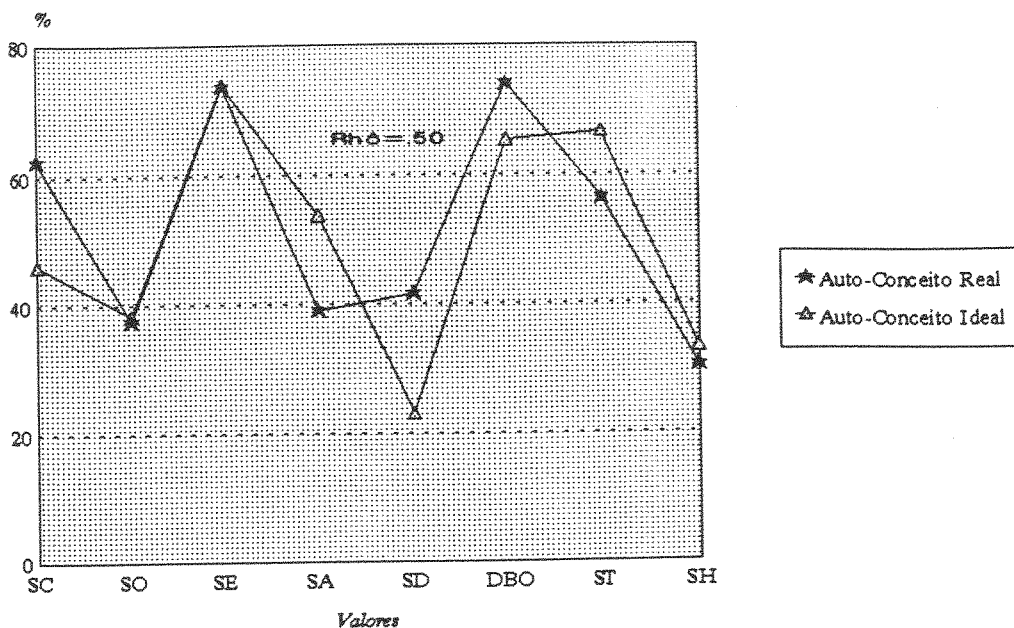
Diremos finalmente, que há uma ligeira diferença confrontando a figura 8 e 9, na forma como ambos os grupos se percebem, em duas situações diferentes, perante um conjunto de valores.

Figura 8. Hierarquia de Valores referentes ao Auto-Conceito Ideal e Real para alunos Não-Repetentes



Valores: SC - Ser Corajoso; SO - Ser Obediente; SE - Ser Esperto; SA - Ser Arrumado; SD - Ser Desentrascado; DBO - Dar-se Bem com os Outros; ST - Ser Trabalhador; SH - Ser Honesto.

Figura 9. Hierarquia de Valores referentes ao Auto-Conceito Ideal e Real para alunos Repetentes



Valores: SC - Ser Corajoso; SO - Ser Obediente; SE - Ser Esperto; SA - Ser Arrumado;  
SD - Ser Desenrascado; DBO - Dar-se Bem com os Outros; ST - Ser Trabalhador; SH - Ser Honesto.

Destacamos as qualidades mais valorizadas nas duas situações por ambos os grupos:

- . SER ESPERTO
- . SER TRABALHADOR
- . DAR-SE BEM COM OS OUTROS
- . SER CORAJOSO

Como menos valorizadas aparecem:

- . SER OBEDIENTE, SER ARRUMADO,
- . SER DESENTRASCADO, seguindo-se
- . SER HONESTO numa posição intermédia.

### 5.3. ATRIBUIÇÃO CAUSAL DOS RESULTADOS ESCOLARES

#### 5.3.1. AUTO-ATRIBUIÇÃO "BOAS NOTAS" E "MÁS NOTAS"

Como podemos ver para a situação "Boa Nota", através do quadro 9 e fig. 10, as causas mais escolhidas foram: para os alunos não-repetentes - "Prestas atenção" (indicada por 40.3% dos sujeitos), "Estudas o suficiente" (17.7%); para os alunos repetentes - "Prestas atenção" (46.2%); "Estudas o suficiente" (19.2%).

QUADRO 9 - Auto-atribuição "Boas Notas" relativa às causas mais escolhidas por não-repetentes e repetentes (em percentagem)

| CAUSAS                         | NÃO-REPETENTES<br>(n = 65) |      | REPETENTES<br>(n = 27) |      |
|--------------------------------|----------------------------|------|------------------------|------|
|                                | (%)                        | F    | (%)                    | F    |
| Tens jeito para aprender       | 16.1                       | (10) | -                      | -    |
| És capaz de perceber           | 16.1                       | (10) | 11.1                   | (3)  |
| Prestas atenção                | 40.3                       | (25) | 46.2                   | (12) |
| Estudas o suficiente           | 17.7                       | (11) | 19.2                   | (5)  |
| O professor explica bem        | 4.8                        | (3)  | 7.7                    | (2)  |
| O professor ajuda o suficiente | 3.2                        | (2)  | 15.4                   | (4)  |
| A disciplina é interessante    | 1.6                        | (1)  | -                      | -    |
| A disciplina é útil            | -                          | -    | -                      | -    |

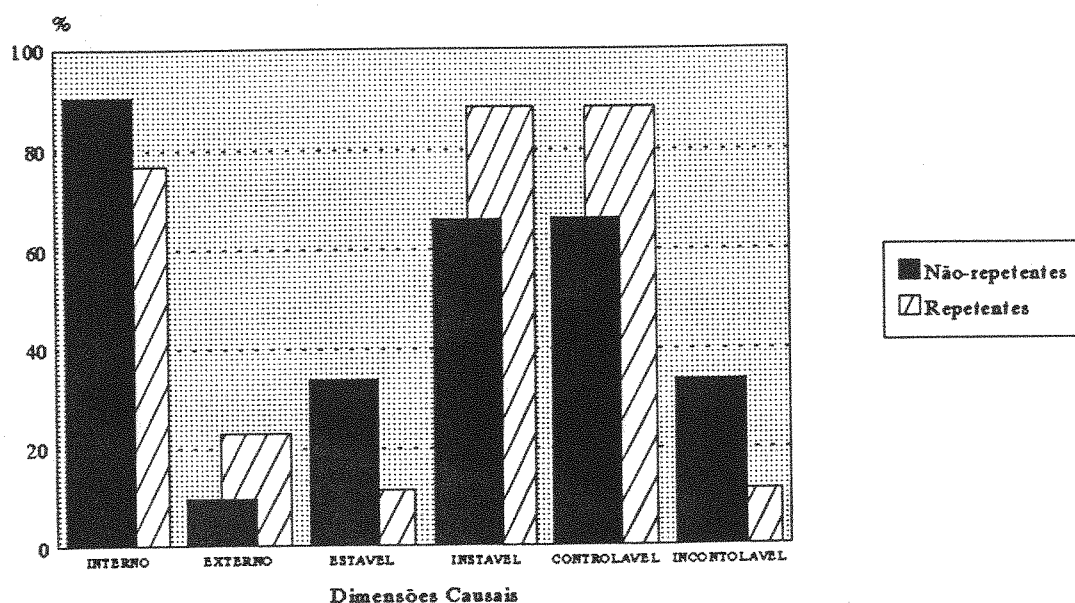


Figura 10. Dimensões causais na perspectiva de auto-atribuição na situação 'Boa Nota' para alunos não-repetentes e repetentes (em percentagem)

As causas mais escolhidas para a situação "Má Nota" (Quadro 10) foram para os alunos não-repetentes, "Não és capaz de perceber" (indicada por 48.3% dos sujeitos) e "Não prestas atenção" (23%); para os alunos repetentes "Não prestas atenção" (33.3%), "Não és capaz de perceber" (25.9%) e "Não estudas o suficiente" (25.9%).

QUADRO 10 - Auto-atribuição "Más Notas" relativa às causas mais escolhidas por não-repetentes e repetentes (em percentagem)

| CAUSAS                           | NÃO-REPETENTES<br>(n = 65) |      | REPETENTES<br>(n = 27) |      |
|----------------------------------|----------------------------|------|------------------------|------|
|                                  | (%)                        | F    | (%)                    | F    |
| Não tens jeito para aprender     | 11.7                       | ( 7) | 3.7                    | ( 1) |
| Não és capaz de perceber         | 48.3                       | (29) | 25.9                   | ( 7) |
| Não prestas atenção              | 23.3                       | (14) | 33.3                   | ( 9) |
| Não estudas o suficiente         | 8.3                        | ( 5) | 25.9                   | ( 7) |
| O professor não explica bem      | 6.7                        | ( 4) | 11.1                   | ( 3) |
| A disciplina não é interessante  | -                          | -    | -                      | -    |
| O professor não ajuda suficiente | 1.5                        | ( 1) | -                      | -    |
| A disciplina não é útil          | -                          | -    | -                      | -    |

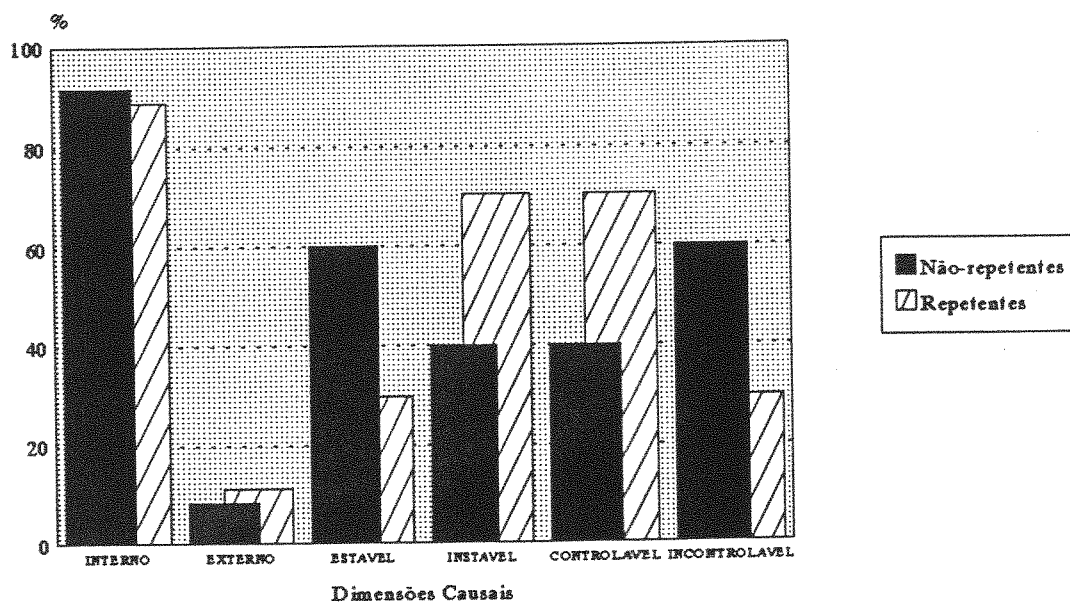


Figura 11. Dimensões causais na perspectiva de auto-atribuição na situação 'Má Nota' para alunos não-repetentes e repetentes (em percentagem)

Quadro 11 - Repartição em termos de dimensões causais para a situação "Boa" e "Má Nota", na perspectiva Auto-Atribuição para alunos não-repetentes e repetentes (em percentagem).

| SIT. | DIMENSÕES CAUSAIS |   |           |   |          |   |           |   |           |   |           |   |           |  |
|------|-------------------|---|-----------|---|----------|---|-----------|---|-----------|---|-----------|---|-----------|--|
|      | Int.              |   | Ext.      |   | Est.     |   | Inst.     |   | Cont.     |   | Incont    |   |           |  |
|      | %                 | F | %         | F | %        | F | %         | F | %         | F | %         | F |           |  |
| N.R. | B.N.              |   | 90.4 (56) |   | 9.6 (6)  |   | 33.9 (21) |   | 86.1 (41) |   | 66.2 (41) |   | 33.8 (21) |  |
|      | M.N.              |   | 91.7 (55) |   | 8.3 (5)  |   | 60 (36)   |   | 40 (24)   |   | 40 (24)   |   | 60 (36)   |  |
| R.   | B.N.              |   | 76.9 (20) |   | 23.1 (6) |   | 11.5 (3)  |   | 88.5 (23) |   | 88.5 (23) |   | 11.5 (3)  |  |
|      | M.N.              |   | 88.9 (24) |   | 11.1 (3) |   | 29.6 (8)  |   | 70.4 (19) |   | 70.4 (19) |   | 29.6 (8)  |  |

Através do quadro 11 e das figuras 10 e 11, observa-se que ambos os grupos na dimensão locus de causalidade dão preferência às causas internas face às externas, tanto para a situação "Boa Nota" como para a situação "Má Nota". Este primado para a internalidade contraria os estudos assinalados na revisão de literatura, referente ao egoísmo atribucional. A análise do qui-quadrado e da prova exacta de Fischer, evidenciou as seguintes diferenças entre os grupos: na situação "Boa Nota" regista-se que os alunos repetentes são mais instáveis ( $x^2= 4.60$ ,  $gl=1$ ,  $p<.03$ ) e mais controláveis ( $x^2= 4.60$ ,  $p<.03$ ) que os não-repetentes.

No respeitante à internalidade entre os dois grupos não se verificam diferenças significativas (teste de Fischer:  $p>.09$ ).

Na situação "Má Nota", por um lado, verifica-se igualmente o predomínio por ambos os grupos pelas causas internas, não havendo, porém, diferenças significativas entre os grupos (teste de Fischer:  $p>.47$ ). Por outro lado, regista-se que os alunos não-repetentes são

mais estáveis e os alunos repetentes mais instáveis ( $\chi^2= 6.8$ ,  $p<.008$ ); os alunos não-repetentes mais incontroláveis e os alunos repetentes mais controláveis ( $\chi^2= 6.8$ ,  $p<.008$ ), conforme quadro 11.

### 5.3.2. HETERO-ATRIBUIÇÃO "BOAS NOTAS" E "MÁS NOTAS"

Nesta perspectiva para a situação "Boa Nota", registaram-se como causas mais escolhidas as seguintes: para os alunos não-repetentes - "Presta atenção" (indicada por 30.8% dos sujeitos), "Tem jeito para aprender" (26.6%); para os alunos repetentes - "Tem jeito para aprender" (40.7%), "Estuda o suficiente" (14.8%), (Ver quadro e figura 12).

QUADRO 12 - Hetero-atribuição "Boas Notas" relativa às causas mais escolhidas por não-repetentes e repetentes (em percentagem)

| CAUSAS                         | NÃO-REPETENTES<br>(n = 65) |      | REPETENTES<br>(n = 27) |      |
|--------------------------------|----------------------------|------|------------------------|------|
|                                | (%)                        | F    | (%)                    | F    |
| Tem jeito para aprender        | 26.6                       | (17) | 40.7                   | (11) |
| É capaz de perceber            | 9.4                        | ( 6) | 14.8                   | ( 4) |
| Presta atenção                 | 30.8                       | (20) | 14.8                   | ( 4) |
| Estuda o suficiente            | 24.6                       | (16) | 25.9                   | ( 7) |
| O professor explica bem        | 6.2                        | ( 4) | -                      | -    |
| O professor ajuda o suficiente | 1.5                        | ( 1) | -                      | -    |
| A matéria é interessante       | -                          | -    | -                      | -    |
| A matéria é útil               | -                          | -    | -                      | -    |

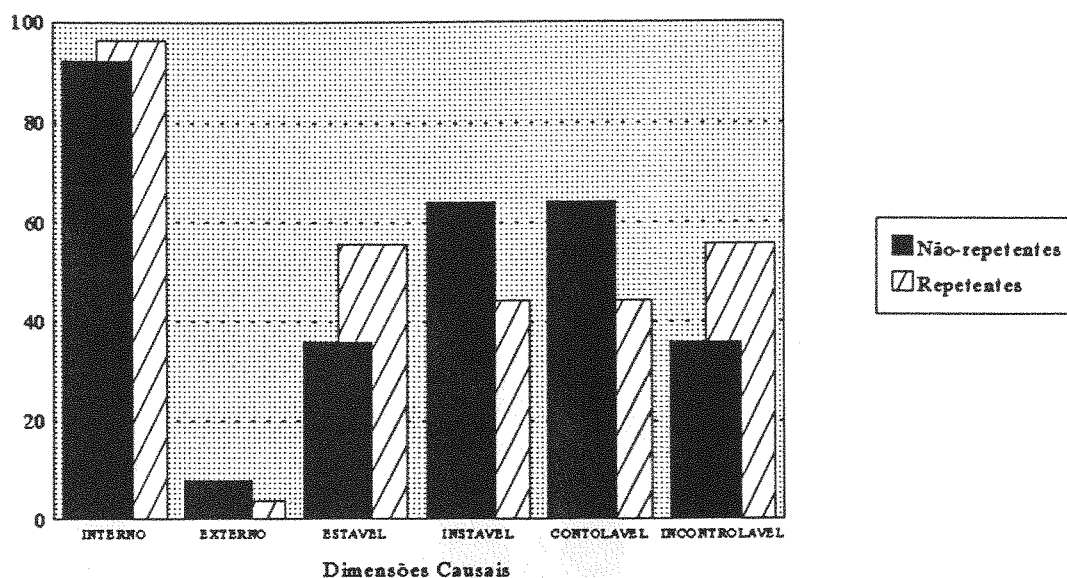


Figura 12. Dimensões causais na perspectiva de hetero-atribuição na situação 'Boa Nota' para alunos não-repetentes e repetentes (em percentagem)

Para a situação "Má Nota", as causas mais escolhidas foram, para os alunos não-repetentes, "Não presta atenção" (43.5%), "Não tem jeito para aprender" e "Não estuda o suficiente" (indicadas ambas por 22.6% dos sujeitos); para os alunos repetentes - "Não presta atenção" (66.7%), conforme quadro seguinte.

QUADRO 13 - Hetero-atribuição "Más Notas" relativa às causas mais escolhidas por não-repetentes e repetentes (em percentagem)

| CAUSAS                           | NÃO-REPETENTES<br>(n = 65) |      | REPETENTES<br>(n = 27) |      |
|----------------------------------|----------------------------|------|------------------------|------|
|                                  | (%)                        | F    | (%)                    | F    |
| Não tem jeito para aprender      | 22.6                       | (14) | 4.2                    | (1)  |
| Não é capaz de perceber          | 9.7                        | (6)  | 4.2                    | (1)  |
| Não presta atenção               | 43.5                       | (27) | 66.7                   | (16) |
| Não estuda o suficiente          | 22.6                       | (14) | 20.8                   | (5)  |
| O professor não explica bem      | -                          | -    | -                      | -    |
| O professor não ajuda suficiente | 1.6                        | (1)  | -                      | -    |
| A matéria não é interessante     | -                          | -    | 3.7                    | (1)  |
| A matéria não é útil             | -                          | -    | -                      | -    |

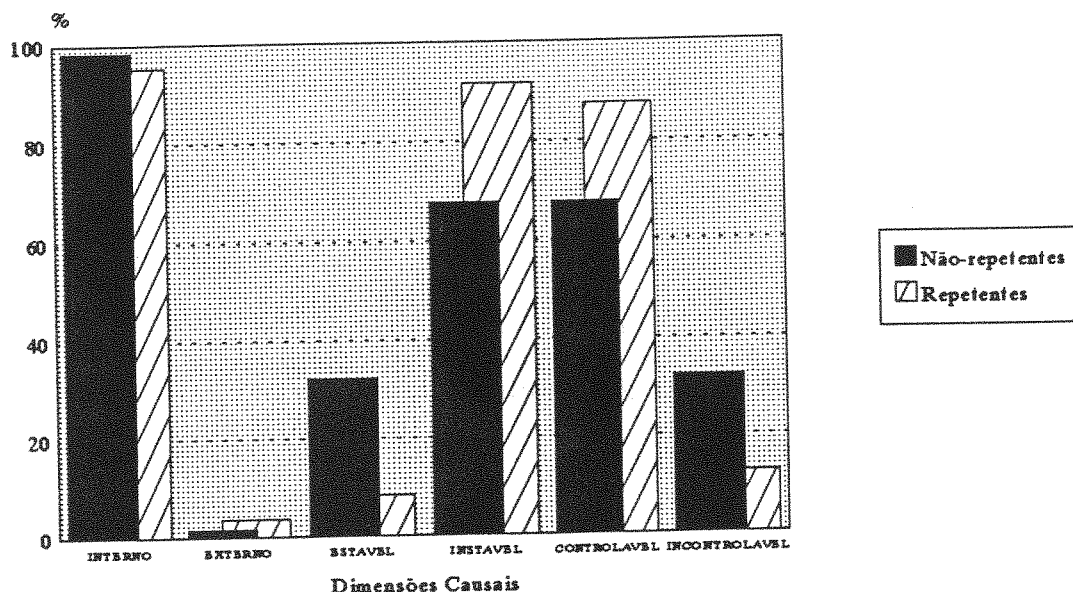


Figura 13. Dimensões causais na perspectiva de hetero-atribuição na situação 'Má Nota' para alunos não-repetentes e repetentes (em percentagem)

A análise qualitativa dos resultados no que se refere à percentagem das causas repartidas em termos de dimensões causais (Quadro 14 e figuras 12 e 13), mostram que os alunos não-repetentes, na situação "Boa Nota" têm tendência a apresentar maior número de causas instáveis e controláveis face aos alunos

repetentes que são mais estáveis e incontroláveis. Na situação "Má Nota" ambos os grupos assinalam causas internas, instáveis e controláveis.

Quadro 14 - Repartição em termos de dimensões causais para a situação "Boa" e "Má Nota", na perspectiva Hetero-Atribuição para alunos não-repetentes e repetentes (em percentagem).

| SIT. | DIMENSÕES CAUSAIS |      |      |     |      |      |       |      |       |      |        |      |      |
|------|-------------------|------|------|-----|------|------|-------|------|-------|------|--------|------|------|
|      | Int.              |      | Ext. |     | Est. |      | Inst. |      | Cont. |      | Incont |      |      |
|      | %                 | F    | %    | F   | %    | F    | %     | F    | %     | F    | %      | F    |      |
| N.R. | B.N.              | 92.2 | (59) | 7.8 | (5)  | 35.9 | (23)  | 84.1 | (41)  | 64.1 | (41)   | 35.9 | (23) |
|      | M.N.              | 96.4 | (61) | 1.6 | (1)  | 32.3 | (20)  | 67.7 | (42)  | 67.7 | (42)   | 32.3 | (20) |
| R.   | B.N.              | 96.3 | (26) | 3.7 | (1)  | 56.8 | (15)  | 44.4 | (12)  | 44.4 | (12)   | 55.6 | (15) |
|      | M.N.              | 96.3 | (23) | 3.7 | (1)  | 8.3  | (2)   | 91.7 | (23)  | 87.5 | (21)   | 12.5 | (3)  |

A análise com base no teste não-paramétrico do qui-quadrado e da prova exacta de Fischer, leva-nos a concluir que o número de dimensões assinaladas não é independente da repetência ou não repetência. Não obtivemos resultados significativos nos dois grupos, para as duas situações assinaladas, nesta perspectiva de hetero-atribuição.

Seguidamente, apresentamos uma análise qualitativa, referente aos factores causais indicados pelos alunos não-repetentes e alunos repetentes, para as duas situações na perspectiva de auto e hetero-atribuição.

Como se pode observar na figura 14, 15 e 16 na perspectiva auto-atribuição "Boa Nota", ambos os grupos assinalam o esforço como factor causal mais importante, seguindo-se a capacidade e esforço de outros.

Para a situação "Má Nota", os alunos não repetentes efectuem auto-atribuições para a capacidade (60%), enquanto os alunos repetentes assinalam o esforço (59,3%). Os restantes factores causais perdem expressão nesta situação de insucesso.

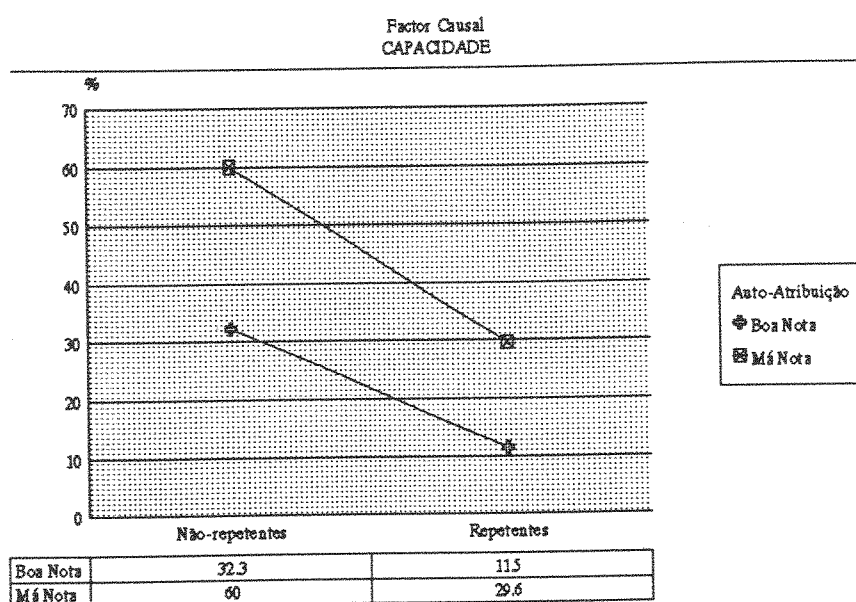


Figura 14. Factor causal para a situação 'Boa' e 'Má Nota' para alunos não-repetentes e repetentes na perspectiva de auto-atribuição.

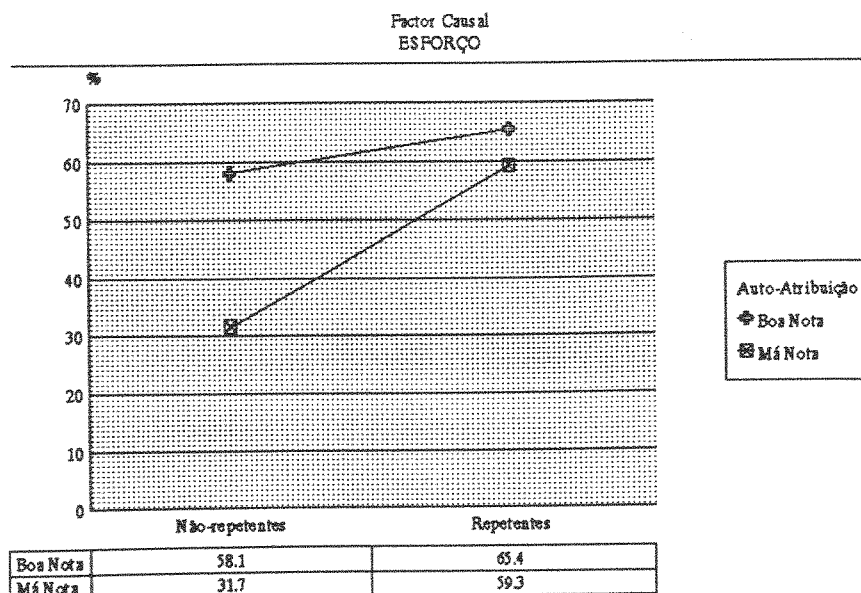


Fig. 15. Factor causal para a situação 'Boa' e 'Má Nota' para alunos não-repetentes e repetentes na perspectiva de auto-atribuição.

Factor Causal  
ESFORÇO DE OUTROS

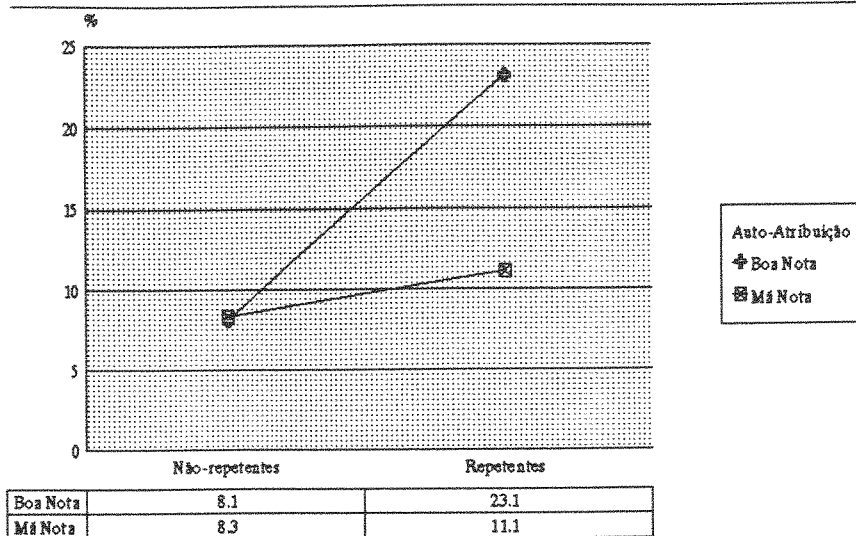


Fig. 16. Factor causal para a situação 'Boa' e 'Má Nota' para alunos não-repetentes e repetentes na perspectiva de auto-atribuição.

No respeitante à perspectiva de hetero-atribuição (ver figuras 17, 18 e 19), "Boa Nota", os alunos não-repetentes indicam o esforço (56,3%) enquanto os alunos repetentes assinalam a capacidade (55,6).

Na situação "Má Nota" as hetero-atribuições são comuns aos dois grupos - o factor causal esforço. Verifica-se que o esforço é mais valorizado pelos alunos repetentes nesta situação.

De realçar que a dificuldade da tarefa não aparece na figura, em virtude de ser quase inexistente neste estudo, nas duas situações e perspectivas.

Factor Causal  
CAPACIDADE

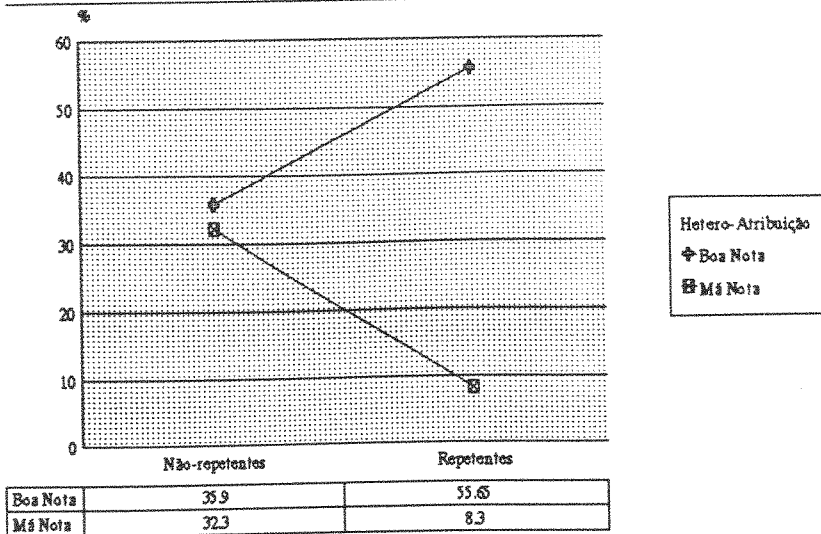


Figura 17. Factor causal na situação 'Boa' e 'Má Nota' para alunos não-repetentes e repetentes na perspectiva de hetero-atribuição.

Factor Causal  
ESFORÇO

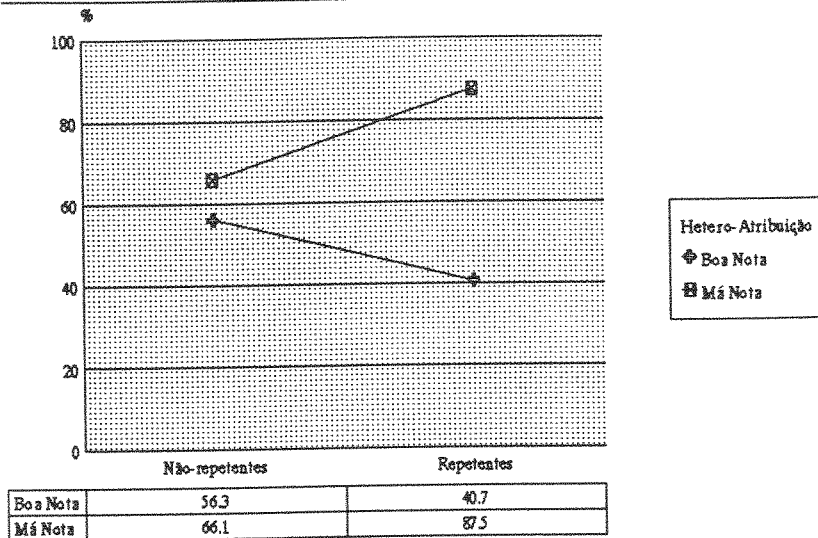


Figura 18. Factor causal na situação 'Boa' e 'Má Nota' para alunos não-repetentes e repetentes na perspectiva de hetero-atribuição.

Factor Causal  
ESFORÇO DE OUTROS

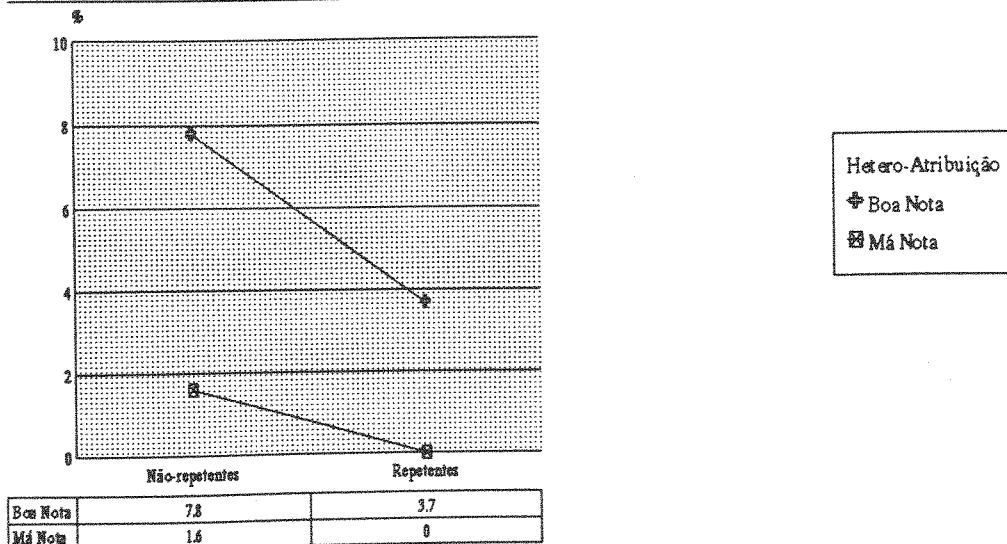


Figura 19. Factor causal na situação 'Boa' e 'Má Nota' para alunos não-repetentes e repetentes na perspectiva de hetero-atribuição.

## 6. CONCLUSÕES

Em todas as coisas há ocasiões e causas,  
comos e porquês.

(Shakespeare, 1564-1616).

Em primeiro lugar, começaremos por realçar os aspectos de natureza geral que caracterizam a forma como alunos repetentes e não-repetentes percebem as categorias do auto-conceito ideal positivo e negativo.

Há três categorias que parecem ser as mais importantes relativas ao auto-conceito ideal positivo: a categoria da APARÊNCIA FÍSICA para ambos os grupos, ACEITAÇÃO SOCIAL para os não-repetentes e COMPETÊNCIA ESCOLAR para os repetentes.

Relativo ao auto-conceito ideal negativo, regista-se a importância de três categorias: as categorias APARÊNCIA FÍSICA e COMPORTAMENTO são as mais referidas e valorizadas por ambos os grupos, seguindo-se a categoria COMPETÊNCIA ESCOLAR.

Para testarmos a nossa primeira hipótese (H1) para o auto-conceito, em que dizíamos que havia uma diferenciada percepção das categorias do auto-conceito ideal positivo e negativo entre os grupos, não foi confirmada.

É de referir que ambos os grupos distinguem categorias diferenciadas quer se trate do auto-conceito ideal positivo, quer do auto-conceito ideal negativo, havendo igualmente uma diferenciada avaliação quando se trata do auto-conceito ideal positivo e auto-conceito ideal negativo.

No presente estudo exploratório realizado no ensino primário, é importante reconhecer a importância que ambos os grupos dão à categoria APARÊNCIA FÍSICA «Bonita e tem roupa bonita»; «Feios, mal arranjados». A satisfação da criança face à imagem física que oferece aos outros, ocupa um lugar importante no auto-conceito, e é particularmente significativa, tendo em conta as transformações psicológicas e físicas que operam no início da adolescência.

Pierrehumbert (1987), cita alguns trabalhos que explicam as implicações do efeito dito «de Rosenthal» descrevendo uma experiência que assinala que as expectativas do professor quanto à inteligência, ao sucesso e à popularidade da criança, podem depender numa larga medida da sua aparência física.

Seguidamente, no sentido de testarmos a nossa segunda hipótese (H2) em que dizíamos haver uma diferença significativa de auto-estima entre alunos repetentes e não-repetentes (avaliação efectuada através da discrepância entre auto-conceito ideal e auto-conceito real).

Não encontramos nenhuma associação significativa entre repetência e auto-estima. Não se verifica uma perda sistemática de auto-estima no grupo de crianças repetentes. A nossa hipótese foi assim infirmada.

Os nossos resultados estão em conformidade com os obtidos por Correia (1989) e Pierrehumbert et al. (1988).

Em síntese, paralelamente, algumas diferenças que poderiam ocorrer não se verificaram. É o caso da auto-estima, que não é afectada pela baixa competência escolar percebida pelas crianças repetentes, e não confirmamos, em consequência, um padrão de auto-conceito das crianças repetentes.

Poderá, então, colocar-se a hipótese dessa fonte de satisfação pessoal, que permite manter a auto-estima positiva, se encontrar fora destes valores. Em tal caso, estaríamos na linha de explicação teórica de Robinson e Taylor (1986), Robinson, Taylor e Correia (1990), sobre os valores alternativos aos da escola, nomeadamente, no quadro de uma sub-cultura de tendência "delinquente".

Neste âmbito, Robinson et al. (1986) assinalam: «a auto-estima individual torna-se uma questão de aceitação e admiração pelo grupo de pares, de outros com insucesso escolar, e de rejeição, medo e hostilidade de outros alunos e professores. A motivação será canalizada para estes objectivos» (p.110).

Uma perspectiva diferente é enunciada por Pereira (1991), segundo o qual o impacto do insucesso é menor entre nós do que noutros países no que diz respeito ao chamado *Self Global*.

A resposta típica noutros países, diante de insucessos repetidos é a organização de uma contracultura escolar em que ser pior na escola é valorizado.

No nosso país, só excepcionalmente o adolescente aspira à construção de «gangs» como resposta ao insucesso escolar. A tendência para sair da escola também parece ser menor. Segundo Pereira «o menor impacto comparativo do insucesso no adolescente português, tal como a possibilidade de manter um bom auto-conceito geral com maus auto-conceitos sectoriais, prende-se certamente com uma maior tolerância social, familiar ao insucesso, e com a excelência de processos de sustentação do *Self* outros que os escolares mais fortes entre nós do que noutros países» (p.150).

Por último, no que diz respeito às causas de sucesso "Boa Nota" e insucesso "Má Nota" dos alunos repetentes e não-repetentes na perspectiva de auto-atribuição, assinalamos as seguintes conclusões:

Verifica-se que as causas mais escolhidas pelos alunos repetentes e não-repetentes, tanto para a situação de sucesso como insucesso, pertencem às categorias causais mais referidas na maior parte dos trabalhos empíricos, capacidade e esforço.

Regista-se que o esforço é indicado em primeiro lugar na condição de sucesso e em segundo lugar na condição de insucesso, alternando a posição com a capacidade, somente para os alunos não-repetentes, o que revela a importância do esforço para o sucesso.

No que diz respeito às dimensões causais, verificou-se que as preferências mais salientes se referiam às causas internas, tanto para o sucesso como para o insucesso. As causas instáveis são escolhidas por ambos os grupos para a situação de sucesso, embora os alunos repetentes apresentem uma diferença significativa face aos não-repetentes. Para a situação de insucesso, verifica-se uma diferença significativa, os alunos não-repetentes assinalam maior número de causas estáveis («não és capaz de perceber»), enquanto os alunos repetentes assinalam maior número de causas instáveis («não prestas atenção»).

No que se refere à controlabilidade, registamos novamente diferenças significativas entre os grupos para as duas situações. Assim, os alunos repetentes assinalam para o sucesso maior número de causas controláveis que os alunos não-repetentes. Para a situação de insucesso, regista-se uma diferenciação nítida entre os grupos. Os alunos repetentes assinalam causas controláveis e os alunos não-repetentes causas incontroláveis.

Um outro elemento de análise, indica-nos que o sucesso é avaliado por ambos os grupos como sendo mais instável e controlável face à situação de insucesso.

No sentido de testarmos as nossas terceira e quarta hipóteses (H3 e H4), em que dizíamos haver uma diferença significativa entre alunos repetentes e não-repetentes, nas atribuições em termos de dimensões causais na perspectiva de auto-atribuição à situação "Boa Nota" e "Má Nota", verificamos que as causas percebidas para ambos os grupos na situação de sucesso são: internas, instáveis e controláveis, e na situação de insucesso os repetentes apresentaram um padrão de internos, estáveis e incontroláveis face aos não-repetentes - internas, instáveis e controláveis. Confirmamos parcialmente H3 e H4.

Relativamente à perspectiva de hetero-atribuição, é de assinalar que o esforço é indicado em ambas as condições, o que mais uma vez revela a importância do esforço para o sucesso.

No que concerne as dimensões causais, verificou-se que as preferências se referiam às causas internas, tanto para o sucesso como para o insucesso.

As causas estáveis são mais escolhidas pelos alunos repetentes, para a situação de sucesso, enquanto que os alunos não-repetentes escolhem mais as causas instáveis. Para o insucesso, ambos os grupos assinalam causas instáveis.

Quanto à controlabilidade, regista-se, na situação de sucesso, uma hetero-atribuição a causas mais incontroláveis por alunos repetentes, face aos não-repetentes, com causas mais controláveis.

Para a situação de insucesso, registou-se que ambos os grupos escolheram causas controláveis.

Sintetizando, não se registaram diferenças significativas entre os grupos, relativamente às dimensões causais, para a situação de sucesso e insucesso, na perspectiva da hetero-atribuição. Estes dados vieram conseqüentemente infirmar as nossas hipóteses H5 e H6.

Um dado adicional a este estudo, assinala que os alunos repetentes são mais consistentes que os não-repetentes no que concerne ao tipo de atribuições que efectuam nas perspectivas de Auto/Hetero-atribuição para as situações de sucesso e insucesso.

Os resultados a que chegámos no âmbito das inferências causais realizadas por alunos com história escolar diferenciada, na valorização do factor causal esforço (secundada pela capacidade) em detrimento dos factores causais - esforço de outros e dificuldade da tarefa, para ambas as perspectivas, associado às inferências causais ajustadas por parte dos alunos repetentes (manutenção da auto-estima), aproxima-nos da explicação enunciada por Pereira.

Segundo este último « um fenómeno interessante que está a emergir de diversos estudos piloto, é que a atribuição da causa para o sucesso/insucesso entre nós contrasta com aquilo que existe noutros países. (...) a tendência dos adolescentes portugueses parece ser, para o insucesso, a elaboração regular de atribuições

estáveis, descontextualizadas e internalizadas. Isto contrasta com a tendência inversa noutras áreas culturais para a externalização e/ou contextualização e/ou instabilidade» (Pereira, 1991, p.149).

Pereira op. cit. explica esta situação à luz dos processos de sustentação do *Self*, «o adolescente português, diante do insucesso, realiza a economia do conflito que toda atribuição externa potencialmente contém. "Não tem jeito para..." coloca o indivíduo face a si mesmo, enquanto "o professor não presta..." induz de imediato a dimensão conflitual» (p.150).

O que está presente não é uma dimensão depressiva, mas sim uma regulação mais económica da interpretação da realidade. Pode dizer-se que uma auto-atribuição de insucesso que não seja demasiado lesiva para o *self*, e sobretudo, que não seja incompatível com a manutenção de um auto-conceito global, no essencial positivo, é cognitiva e socialmente mais útil do que uma hetero-atribuição. O adolescente português, segundo o mesmo autor «não passa para a esfera interpessoal acontecimentos que ele próprio pode gerir, ou seja, auto-atribuir-se a responsabilidade de insucesso não por estar deprimido, mas para evitar um conflito psicossocial» (p.150).

Uma posterior análise destes resultados, considerando por um lado, elementos informativos dos professores, e por outro lado, tomando em conta a diferenciação de novos grupos (análise em função do sexo, da frequência de ATL e da idade dos alunos), poderia complementar as questões aqui levantadas.

Uma das limitações deste trabalho prende-se, como assinalou num estudo recente Pessanha, op. cit., "a solicitação simultânea de causas de sucesso e insucesso implica um risco de introdução inadvertida de distorção não controlada das respostas".

- \* -

A investigação centrada nas bases do auto-conceito e da auto-estima, assim como o processo atributivo das crianças repetentes (as que permanecem na escola e as que abandonam a escola prematuramente) contribuirá para uma abordagem construtiva visando reformas educativas para a prevenção do insucesso escolar.

Várias questões se colocam:

- Até que ponto os efeitos (de repetência) que se pretendem reduzir - insuficiente interesse pelas matérias escolares, etc - são afinal "causas" na medida em que muitas crianças, à entrada para a escola, já têm aspirações e interesses prioritários diferentes dos que a escola valoriza?

- Até que ponto a prática do sistema de fases trairá a filosofia subjacente e os objectivos para que explicitamente foi criado?

- Os alunos repetentes e os que abandonam a escola prematuramente serão menos ambiciosos do que os alunos não-repetentes, ou apenas diferem no projecto de realização das suas aspirações?

- Será que se tem ouvido devidamente o que as próprias crianças têm para dizer?

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bar-Tal, D., Ravgad, N., & Ziberman, D. (1981). Development of causal perception of sucess and failure. Educational Psychology, 1, 347-358.

Bar-Tal, D., Goldeberg, M., & Knaani, A. (1984). Causes of sucess and faillure andtheir dimensions as a function of SES and gender: A phenomenological analysis. British Journal of Educational Psychology, 54, 51-61.

Bernard, M., & Joyce, M. (1984) Rational-emotive therapy with children and adolescents: Theory, treatment strategies, preventive methods. New York: Wiley.

\* Brookover, W., Brady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (Eds.) (1979). School social systems and student achievement. New York: A. J. F. Bergin Publishers Book.

Brophy, J. (1979). Teacher behaviour and its effects. Journal of Educational Psychology, 71, 733-750.

Brophy, J., & Good, T. (1978). Looking in classroom. New York: Harper & Row.

- Burns, R. (1982). Self-concept development and education. New York: Holt.
- Burns, R. (1986). The self concept. London: Longman Group Limited.
- Byrne, B., & Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. Journal of Educational Psychology, 78, 474-481.
- Chandler, T., & Spies, C. (1984). Semantic differential placement of attribution and dimensions in four different groups. Journal of Educational Psychology, 76, 1119-1127.
- Civikly, J. (1982). Self-concept, significant others, and classroom communication. In L. Barker (Ed.), Communication in the classroom (pp.76-123). N.J.: Prentice-Hall.
- Coleman, J. (1985). Achievement level, social class, and the self-concept of mildly handicapped children. Journal of Learning Disabilities, 18, 26-30.
- \* Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. Journal of Abnormal and Social Psychology, 59, 87-94.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: W.H. Freeman.

- Correia, M. (1989). Crianças que repetem na escola primária: O que dizem de si próprias dá que pensar aos adultos. Monografia de fim de curso. Lisboa: ISPA.
- \* Dewey, John (1929). The sources of a science of education. New York: Liveright.
- Donaldson, M. (1985). Children's mind. London: Flamingo.
- \* Erthal, T. (1986). A auto-imagem: Possibilidades e limitações da mudança. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 38, 39-46.
- Frieze, I., & Snyder, N. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. Journal of Educational Psychology, 72, 186-196.
- Gilly, M., Lacour, M., & Meyer, R. (1972). Image propre, images sociales et statut scolaire: Étude comparative chez des élèves de CM2. Bulletin de Psychologie, XXV, 14-17, 792-806.
- Gottfredson, L. (1985). Rôle of self-concept in vocational theory. Journal of Counseling Psychology, 32, 159-162.
- Greene, J., & Oliveira, M. (1982). Learning to use statistical tests in psychology and education: A student's guide. Milton Keynes: The Open University.

- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. Child Development, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). Manual for the self-perception profile for children. Denver, Colorado: University of Denver.
- Hewstone, M. (1990). Causal attribution. From cognitive process to collective beliefs. London: Basil Blackwell.
- Leonardi, D., & Rodriguez, M. (1976). Étude sur l'estime de soi d'élèves de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 5, 139-169.
- Little, A. (1985). The child's understanding of the causes of academic success and failure: a case study of British school children. British Journal of Educational Psychology, 55, 11-23.
- McFarland, C., & Ross, M. (1982). Impact of causal attributions on affective reactions to success and failure. Journal of Personality and Social Psychology, 43, 937-946.
- Marsh, H. (1984). Relations among dimensions of self-attribution dimensions of self-concept and academic achievements. Journal of Educational Psychology, 76, 1291-1308.

- Marsh, H., & O'Neill, R. (1984). Self description questionnaire III: the construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. Journal of Educational Measurement, 21, 153-174.
- Marsh, H., & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? Journal of Personality and Social Psychology, 47, 213-231.
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. Educational Psychologist, 20, 107-123.
- Marsh, H., Relich, J., & Smith, I. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. Journal of Personality and Social Psychology, 45, 173-187.
- Marsh, H., Smith, I., & Barnes, J. (1983). Multitrait-multimethod analysis of the Self-Description Questionnaire: Student-teacher agreement on multidimensional ratings of student self-concept. American Educational Research Journal, 20, 333-357.
- Martins, M., & Matta, I. (1989). As concepções sobre as práticas educativas das crianças de Alfama - Análise a partir de dramatizações. Análise Psicológica, 17 (1-2-3), 393-402.

- Muller, J.-L., Gullung, P., & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire une metaanalyse. L'Orientation Scolaire et Professionnelle. 17, 53-69.
- Pereira, F. (1991). Auto-conceito e resultados escolares na adolescência. Análise Psicológica, 9(2), 145-150.
- Perron, Roger (1971). Modèles d'enfants, enfants modèles. Paris: PUF.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Careta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. Revue de Psychologie Appliquée, 37, 359-377.
- Pierrehumbert, B., Zannone, F., Raner-Tchicolo, H., & Planchered, B. (1989). Image de soi et échec scolaire. Bulletin de Psychologia, 364, 333-345.
- Pessanha, J. (1988). Atribuição causal e resultados escolares percebidos: Um estudo exploratório no ensino preparatório e secundário. Monografia de fim de curso. Lisboa: ISPA.
- Robinson, W., Taylor, C. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. Análise Psicológica, 5 (1), 105-113.

- Robinson, W., Taylor, C., & Correia, M. (1990). «Repetência» by Portuguese school children in relation to their self-perception and self-evaluation. European Journal of Psychology of Education, 5, 327-335.
- Rogers, Colin (1982). A social psychology of schooling. London: Routeledge & Kegan Paul.
- Russel. D., & McAnley, E. (1986). Causal attributions, causal dimensions, and affective reactions to sucess and faillore. Journal of Personality and Social Psychology, 50, 1174-1185.
- Russel, D., McAnley, E., & Tarico, V. (1987). Measuring causal attributions for sucess and failure: a comparison of methodologies for assessing causal dimensions. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 1248-1257.
- Senos, J. (1992). Auto-estima e resultados escolares: O papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da auto-estima após a obtenção de baixos resultados escolares, numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação, Lisboa: ISPA.
- Shavelson, R., Hubner, J., & Stantor, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46, 407-441.

- Siegel, S. (1975). Estatística não-paramétrica. São Paulo: Ed. McGraw-Hill do Brasil.
- \* Silverman, R., & Zigmond, N. (1983). Self-concept in learning disabled adolescents. Journal of Learning Disabilities, 16, 478-482.
- Song, I., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. Journal of Educational Psychology, 76, 1269-1281.
- Vaz Serra, A. (1987). A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. Revista Portuguesa de Pedagogia, 21, 233-253.
- Vaz Serra, A. (1988a). Atribuição e auto-conceito. Psychologica, 1, 127-141.
- Vaz Serra, A. (1988b). O auto-conceito. Análise Psicológica, 7 (2), 101-140.
- Veiga, F. (1989). Escala de auto-conceito: Adaptação Portuguesa de «Piers-Harris children's self-concept scale». Psicologia, 8 (3), 275-284.
- Weber, R. (1985). Basic content analysis. Beverly-Hills, CA: Sage.

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1980). Human motivation. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. Journal of Educational Psychology, 75, 530-543.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion and action. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), Handbook of motivation and cognition (pp. 281-312). N.Y.: The Guilford Press.
- Whitehead, G., Anderson, W., & Mitchell, K. (1987). Children's causal attribution to self and other as a function of outcome and task. Journal of Educational Psychology, 79, 192-194.
- Whitley, B., & Frieze, I. (1985). Children's causal attribution for success and failure in achievement settings: a meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 77, 608-616.
- Wylie, R. (1979). The self-concept: Theory and research on selected topics. Lincoln. University of Nebraska Press.

**Nota:** As referências assinaladas com um asterisco (\*), não foram consultadas directamente.

*Anexos*

---

INQUERITO SOBRE ATRIBUIÇÕES DOS  
RESULTADOS ESCOLARES E AUTO-CONCEITO

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Nível de escolaridade: \_\_\_\_\_

Nº de repetências: \_\_\_\_\_ Frequência Tempos Livres: \_\_\_\_\_

---

1. Das pessoas que tu conheces há alguma com que tu te gostasses de parecer? Como é que ela é?
2. Das pessoas que tu conheces há alguma com quem tu não gostasses nada de te parecer? Como é que ela é?
3. Vou-te dizer oito coisas que se podem encontrar num menino da tua idade.

Como é que achas que um menino da tua idade deve ser?

(Põe 1 à frente da mais importante, ... e 8 à frente da menos importante)

- Ser corajoso
- Ser obediente
- Ser esperto
- Ser arrumado
- Ser desenrascado
- Dar-se bem com os outros
- Ser trabalhador
- Ser honesto

4.

|                   | mtºbom                   | bom                      | médio                    | mau                      |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Lingua Portuguesa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| matemática        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estudos do meio   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Quando tens más notas em \_\_\_\_\_ porque é?

- Não tens jeito para aprender
- Não és capaz de perceber
- Não prestas atenção
- Não estudas o suficiente
- O professor não explica bem
- A disciplina não é interessante
- O professor não ajuda o suficiente
- A disciplina não é útil

Outras: \_\_\_\_\_

---

6. Quando tens boas notas em \_\_\_\_\_ porque é?

- Tens jeito para aprender
- És capaz de perceber
- Prestas atenção
- Estudas o suficiente
- O professor explica bem
- O professor ajuda o suficiente
- A disciplina é interessante
- A disciplina é útil

Outros: \_\_\_\_\_

---

7. Agora não penses como um menino deve ser mas sim como tu

- achas que és
- Ser corajoso
- Ser obediente
- Ser esperto
- Ser arrumado
- Ser desenrascado
- Dar-se bem com os outros
- Ser trabalhador
-

8. Diz-me um menino da tua classe que tenha muito boas notas?

Porque é?

- Tem jeito para aprender
- É capaz de perceber
- Presta atenção
- Estuda o suficiente
- O professor explica bem
- O professor ajuda o suficiente
- A matéria é interessante
- A matéria é útil

Outros: \_\_\_\_\_

9. Diz-me um menino da tua classe que tenha muito más notas?

Porque é?

- Não tem jeito para aprender
- Não é capaz de perceber
- Não presta atenção
- Não estuda o suficiente
- O professor não explica bem
- O professor não ajuda o suficiente
- A matéria não é interessante
- A matéria não é útil

Outros: \_\_\_\_\_

10. Se tu estivesses num grupo e quisesses ser o melhor o que é que achas que terias que fazer?

11. Às vezes num grupo há algumas pessoas que estragam tudo.

O que é que elas fazem?

## DADOS DO ESTUDO

123115764832122322672584133311232214 0.71  
103214872513634222999991991312692146 9.99  
83121823754631213199939924412222225 0.57  
83125621873432313761285433312292143 9.99  
82114375612813233645371283316632166 0.86  
61128275641323934231564784412231145 0.83  
72112756814333344162483571116111165-0.59  
83124765312822233485231763316221164 0.52  
104115263817432423718452631316232265 0.73  
94114365871233423831572462212411241-0.19  
104121264857333373472631851616211264-0.19  
93225761843232323586274131412232244 0.90  
93214612735833255232415366713311111-0.26  
71124531726823934371264854111422222 0.66  
71117615823433925741562383311232324 0.71  
93117564823132944641783254411421135 0.35  
82122456871323233999999991312191255 9.99  
102212635874132334273854614314422111 0.62  
71117623514892922162753484412621246 0.33  
104125674813223244786251433315231124 0.71  
72211723684533933381746523412221144 0.54  
92114582671333294451287363312313121 0.21  
103227235641822226312547681116221364 0.33  
123111238745632324271863451114421211 0.59  
92212615834732914362175841912229225 0.42  
82124735821692933254376182311121234 0.59  
103217365812492422999991992416691166 9.99  
82123875641223957356784215112433141 0.76  
104118736521434334124358761112212244-0.90  
102219919992892239999999991916699966 9.99  
103227518326434223743681251916229265 0.38  
71121526738929339999999991316691266 9.99  
71215312467892232342165782313131155 0.86  
102218675312492256765481234312223125 0.61  
113218364752192934175834264316211164-0.48  
104224235671832454861432572312213244-0.04  
71119999999992942999999994312691256 9.99  
104128376425122223862517343316212165 0.02  
72111526874323423327186451216611266 0.19  
71128432756123916425167384311612336 0.04  
104221342567822224163274581411222235 0.68  
134212365817422243329981994416291165 9.99  
94128312756444491782163454116629266 0.55  
123221723845634933172683451311131235 0.86  
94114216853723232325486173114422251 0.70  
104116835471222233365487124112222124 0.59  
83126854723122423786234511412122225 0.64  
93216418732523246523746183313421311 0.54  
92213648512724446463781251316631366 0.80  
82115782631433222178264353412232244 0.74  
93125142637834331999999996412691344 9.99  
83116127834532225231456783114311311 0.21

104115126734822393913942991314499215 9.99  
82116571234823353176243581312223234 0.57  
93128516472323223851473264312222124 0.54  
114218532461723323614582374316212165 0.28  
104118356724134422752618433913119225-0.07  
114222348516722243347861524324621116 0.54  
112218742531622943465372181322221244 0.66  
72117345621833221726843151322122245 0.66  
61114752863133913315487622122121245 0.38  
92227813654222943781563243321631136 0.81  
71129624531992993942653192224499215 9.99  
72112746851343213674582131424622216 0.69  
134218674523122233718542362324221215 0.36  
83121628745331951782136454922219245-0.35  
83117628351423233781623453324431111 0.71  
71114756182399954394999213924699116 9.99  
9411276384512222276845315122221344 0.45  
82215214368721345152843764326621366 0.48  
71121426378599919199293495123491911 9.99  
93122315786422331213456874322211244 0.24  
93111478563232411134825673226221264 0.36  
82114832715632221564273182321222124 0.64  
102212713645843233162348573222232145 0.71  
93126127853423323413782655322212344-0.24  
93127461832543423763158244424422131 0.42  
103217625314822233764531281322231244 0.90  
104115147836232223214873651125531225 0.76  
71116123784533921651274384426222265 0.48  
104127315628421422314657824322412221 0.28  
71121734825633922274385163422322245 0.66  
83125462713842324543271684422232144 0.78  
83111453826732421273481561322432145 0.78  
83128435217642222436281752326612166 0.14  
72128614723524344861527343122222144 0.38  
72113415872622926261473583326622366 0.57  
104118361542723223743152861426222264 0.38  
93114238761533223743152861426291264 9.99  
72113248751623299473865129322229925 0.48  
93127438651232335872563413224522322 0.59  
82113657182431321391492993222691246 9.99

## TRATAMENTO DOS DADOS ATRAVÉS DO SPSS PC+

```
DATA LIST FILE='MONO.DAT'  
/IDADE 1-2 NIVESC 3 REPET 4 ATL 5 AUTCONIA 6 AUTCONIB 7 AUTCONIC 8 AUTCONID 9  
AUTCONIE 10 AUTCONIF 11 AUTCONIG 12 AUTCONIH 13 CURPOR 14 CURMATE 15  
CURESTM 16 AUATMN 17 AUATEN 18 AUCONRA 19 AUCONRB 20 AUCONRC 21 AUCONRD 22  
AUCONRE 23 AUCONRF 24 AUCONRG 25 AUCONRH 26 HEATBN 27 HEATMN 28 SEXO 29  
AUTCONIP 30 AUTCONIN 31 RHO 32 COSIMN 33 CONSIBN 34 RACP 35 RACN 36  
RRHO 37-41 (2).
```

```
VARIABLE LABELS NIVESC 'NIVEL DE ESCOLARIDADE'
```

```
/REPET 'REPETENCIAS'  
/ATL 'FREQ TEMPOS LIVRES'  
/AUTCONIA 'SER CORAJOSO'  
/AUTCONIB 'SER OBEDIENTE'  
/AUTCONIC 'SER ESPERTO'  
/AUTCONID 'SER ARRUMADO'  
/AUTCONIE 'SER DESENTRASCADO'  
/AUTCONIF 'DAR-SE BEM COM OS OUTROS'  
/AUTCONIG 'SER TRABALHADOR'  
/AUTCONIH 'SER HONESTO'  
/AUATMN 'AUTO ATRIB MAS NOTAS'  
/AUATBN 'AUTO ATRIB BOAS NOTAS'  
/AUCONRA 'SER CORAJOSO'  
/AUCONRB 'SER OBEDIENTE'  
/AUCONRC 'SER ESPERTO'  
/AUCONRD 'SER ARRUMADO'  
/AUCONRE 'SER DESENTRASCADO'  
/AUCONRF 'DAR-SE BEM COM OS OUTROS'  
/AUCONRG 'SER TRABALHADOR'  
/AUCONRH 'SER HONESTO'  
/HEATBN 'HETRO-ATRIB BOAS NOTAS'  
/HEATMN 'HETRO-ATRIB MAS NOTAS'  
/AUTCONIP 'AUTO-CONC IDEAL POSIT'  
/AUTCONIN 'AUTO-CONC IDEAL NEGAT'  
/RHO 'CORRELACAO DE SPERMAN'  
/COSIMN 'CONSIG AUTO/HETRO ATRIB MAS NOTAS'  
/CONSIBN 'CONSIG AUTO/HETRO ATRIB BOAS NOTAS'  
/RACP 'AUTO CONCEITO POSIT (HARTER)'  
/RACN 'AUTO CONCEITO NEGAT (HARTER)'  
/RRHO 'RHO SPERMAN'.
```

```
VALUE LABELS SEXO 1 'MASCULINO' 2 'FEMININO'
```

```
/NIVESC 1 '1C' 2 '2C' 3 '3C' 4 '4C'  
/REPET 1 'SUCESSO' 2 'INSUCESSO'  
/ATL 1 'NAO FREQUENCIA' 2 'FREQUENCIA'  
/AUTCONIA TO AUTCONIH AUCONRA TO AUCONRH 1 '1 ESCOLHA MAIS IMPORTANTE'  
2 '2 ESCOLHA' 3 '3 ESCOLHA' 4 '4 ESCOLHA' 5 '5 ESCOLHA'  
6 '6 ESCOLHA' 7 '7 ESCOLHA' 8 '8 ESCOLHA MENOS IMP'  
/AUATMN 1 'NAO TENS JEITO PARA APRENDER'  
2 'NÃO É CAPAZ DE PERCEBER' 3 'NÃO PRESTAS ATENÇÃO'  
4 'NÃO ESTUDAS O SUFICIENTE' 5 'O PROFESSOR NÃO EXPLICA BEM'  
6 'A DISCIPLINA NÃO É INTERESSANTE' 7 'O PROFESSOR NÃO AJUDA O SUFICIENTE'  
8 'A DISCIPLINA NÃO É UTIL'  
/AUATBN 1 'TENS JEITO PARA APRENDER'  
2 'É CAPAZ DE PERCEBER' 3 'PRESTAS ATENÇÃO'  
4 'ESTUDAS O SUFICIENTE' 5 'O PROFESSOR EXPLICA BEM'  
6 'PROFESSOR AJUDA O SUFICIENTE' 7 'A DISCIPLINA É INTERESSANTE'  
8 'A DISCIPLINA É UTIL'  
/HEATBN 1 'TEM JEITO PARA APRENDER'  
2 'É CAPAZ DE PERCEBER' 3 'PRESTA ATENÇÃO'  
4 'ESTUDA O SUFICIENTE' 5 'O PROFESSOR EXPLICA BEM'  
6 'PROFESSOR AJUDA O SUFICIENTE' 7 'A MATÉRIA É INTERESSANTE'  
8 'A MATÉRIA É UTIL'
```

```

/HEATMN 1 'NÃO TEM JEITO PARA APRENDER'
2 'NAO É CAPAZ DE APRENDER' 3 'NÃO PRESTA ATENÇÃO'
4 'NÃO ESTUDA O SUFICIENTE' 5 'O PROFESSOR NÃO EXPLICA BEM'
6 'O PROFESSOR NÃO AJUDA O SUFICIENTE' 7 'A MATÉRIA NÃO É INTERESSANTE'
8 'A MATÉRIA NÃO É UTIL'
/RHO 1 'DE -1 A .30' 2 'DE .31 A .70' 3 'DE .71 A +1'
/COSIMN 1 'CONSIST NAS DIMENSOES' 2 'CONSIST LOCUS/ICONS EST-INS'
3 'ICONSISTENCIA NAS DIMENSOES'
/CONSIBN 1 'CONSIST NAS DIMENSOES'
2 'CONSIST LOCUS/ICONS EST-INS' 3 'ICONSISTENCIA NAS DIMENSOES'
/RACP 1 'COMPETENCIA ESCOLAR' 2 'ACEITACAO SOCIAL' 3 'COMPETENCIA ATLETICA'
4 'APARENCIA FISICA' 5 'COMPORTAMENTO' 6 'NAO RESPONDE'
/RACN 1 'COMPETENCIA ESCOLAR' 2 'ACEITACAO SOCIAL' 3 'COMPETENCIA ATLETICA'
4 'APARENCIA FISICA' 5 'COMPORTAMENTO' 6 'NAO RESPONDE'.

```

```

COMPUTE IDADEA=IDADE.
COMPUTE FASES=NIVESC.
COMPUTE DIMBN=AUATBN.
COMPUTE DIMMN=AUATMN.
COMPUTE DIMHBN=HEATBN.
COMPUTE DIMHMN=HEATMN.

```

```

COMPUTE BNLOC=AUATBN.
COMPUTE BNEST=AUATBN.
COMPUTE BNCON=AUATBN.
COMPUTE MNLOC=AUATMN.
COMPUTE MNEST=AUATMN.
COMPUTE MNCON=AUATMN.

```

```

COMPUTE HBNLOC=HEATBN.
COMPUTE HBNEST=HEATBN.
COMPUTE HBNCN=HEATBN.
COMPUTE HMNLOC=HEATMN.
COMPUTE HMNEST=HEATMN.
COMPUTE HMNCON=HEATMN.
COMPUTE CEP=RACP.
COMPUTE ASP=RACP.
COMPUTE CFP=RACP.
COMPUTE AFP=RACP.
COMPUTE CP=RACP.
COMPUTE CEN=RACN.
COMPUTE ASN=RACN.
COMPUTE CFN=RACN.
COMPUTE AFN=RACN.
COMPUTE CN=RACN.

```

```

RECODE IDADEA (6 THRU 7=1) (8 THRU 12=2).
RECODE FASES (1 THRU 2=1) (3 THRU 4=2).
RECODE DIMBN (1 THRU 2=1) (3 THRU 4=2) (5 THRU 6=3) (7 THRU 8=4).
RECODE DIMMN (1 THRU 2=1) (3 THRU 4=2) (5,7=3) (6,8=4).
RECODE DIMHBN (1 THRU 2=1) (3 THRU 4=2) (5 THRU 6=3) (7 THRU 8=4).
RECODE DIMHMN (1 THRU 2=1) (3 THRU 4=2) (5 THRU 6=3) (7 THRU 8=4).
RECODE BNLOC (1 THRU 4=1) (5 THRU 8=2).
RECODE BNEST (1,2 7 THRU 8=1) (3 THRU 6=2).
RECODE BNCON (3 THRU 6=1) (1,2 7 THRU 8=2).
RECODE MNLOC (1 THRU 4=1) (5 THRU 8=2).
RECODE MNEST (1 THRU 2,6,8=1) (3 THRU 5,7=2).
RECODE MNCON (3 THRU 4,5,7=1) (1 THRU 2,6,8=2).

```

RECODE HBNLOC (1 THRU 4=1) (5 THRU 8=2).  
 RECODE HBNEST (1,2 7 THRU 8=1) (3 THRU 6=2).  
 RECODE HBNCON (3 THRU 6=1) (1 THRU 2,7,8=2).  
 RECODE HMNLOC (1 THRU 4=1) (5 THRU 8=2).  
 RECODE HMNEST (1,2 7 THRU 8=1) (3 THRU 6=2).  
 RECODE HMNCON (3 THRU 6=1) (1 THRU 2,7,8=2).  
 RECODE CEP (1=1) (2 THRU 6=2).  
 RECODE ASP (2=1) (1 3 THRU 6=2).  
 RECODE CFP (3=1) (1,2 4 THRU 6=2).  
 RECODE AFP (4=1) (1,2,3 5 THRU 6=2).  
 RECODE CP (5=1) (1 THRU 4,6=2).  
 RECODE CEN (1=1) (2 THRU 6=2).  
 RECODE ASN (2=1) (1 3 THRU 6=2).  
 RECODE CFN (3=1) (1,2 4 THRU 6=2).  
 RECODE AFN (4=1) (1,2,3 5 THRU 6=2).  
 RECODE CN (5=1) (1 THRU 4,6=2).

VARIABLE LABELS IDADEA 'CAT. IDADES'

/FASES 'PRIMARIA /FASES'  
 /DIMBN 'DIM CAUSAIS BN'  
 /DIMMN 'DIM CAUSAIS MN'  
 /DIMHBN 'DIM C HETERO BN'  
 /DIMHMN 'DIM C HETERO MN'  
 /BNLOC 'LOCUS I/E BOA NOTA'  
 /BNEST 'ESTABILIDADE E/I BN'  
 /BNCON 'CONTROLABILIDADE C/I BN'  
 /MNLOC 'LOCUS I/E MÃ NOTA'  
 /MNEST 'ESTABILIDADE E/I MA NOTA'  
 /MNCON 'CONTROLABILIDADE C/I MN'  
 /HBNLOC 'LOCUS I/E BOA NOTA'  
 /HBNEST 'ESTABILIDADE E/I BN'  
 /HBNCON 'CONTROLABILIDADE C/I BN'  
 /HMNLOC 'LOCUS I/E MÃ NOTA'  
 /HMNEST 'ESTABILIDADE E/I MA NOTA'  
 /HMNCON 'CONTROLABILIDADE C/I MN'  
 /CEP 'COMP ESCOLAR +'  
 /ASP 'ACEIT. SOCIAL +'  
 /CFP 'C. FISICA +'  
 /AFP 'APARENC FISICA +'  
 /CP 'COMPORTAMENTO +'  
 /CEN 'COMP ESCOLAR -'  
 /ASN 'ACEIT. SOCIAL -'  
 /CFN 'C. FISICA -'  
 /AFN 'APARENC FISICA -'  
 /CN 'COMPORTAMENTO -'.

VALUE LABELS IDADEA 1 '6 AOS 7 ANOS' 2 '8 AOS 12 ANOS'

/FASES 1 '1ª FASE' 2 '2ª FASE'  
 /DIMBN 1 'CAPACIDADE-IEI' 2 'ESFORÇO-IIC' 3 'ESF\_OUTROS-EiC' 4 'DIF\_TAR-EEI'  
 /DIMMN 1 'CAPACIDADE-IEI' 2 'ESFORÇO-IIC' 3 'ESF\_OUTROS-EiC' 4 'DIF\_TAR-EEI'  
 /DIMHBN 1 'CAPACIDADE-IEI' 2 'ESFORÇO-IIC' 3 'ESF\_OUTROS-EiC' 4 'DIF\_TAR-EEI'  
 /DIMHMN 1 'CAPACIDADE-IEI' 2 'ESFORÇO-IIC' 3 'ESF\_OUTROS-EiC' 4 'DIF\_TAR-EEI'  
 /BNLOC 1 'CAUSAS INTERNAS' 2 'CAUSAS EXTERNAS'  
 /BNEST 1 'CAUSAS ESTÁVEIS' 2 'CAUSAS INSTAVEIS'  
 /BNCON 1 'CAUSAS CONTROL' 2 'CAUSAS INCONTROL'  
 /MNLOC 1 'CAUSAS INTERNAS' 2 'CAUSAS EXTERNAS'  
 /MNEST 1 'CAUSAS ESTÁVEIS' 2 'CAUSAS INSTAVEIS'  
 /MNCON 1 'CAUSAS CONTROL' 2 'CAUSAS INCONTROL'  
 /HBNLOC 1 'CAUSAS INTERNAS' 2 'CAUSAS EXTERNAS'  
 /HBNEST 1 'CAUSAS ESTÁVEIS' 2 'CAUSAS INSTAVEIS'

/HBNCON 1 'CAUSAS CONTROL' 2 'CAUSAS INCONTROL'  
/HMNLOC 1 'CAUSAS INTERNAS' 2 'CAUSAS EXTERNAS'  
/HMNEST 1 'CAUSAS ESTÁVEIS' 2 'CAUSAS INSTAVEIS'  
/HMNCON 1 'CAUSAS CONTROL' 2 'CAUSAS INCONTROL'  
/CEP 1 'C ESCOLAR' 2 'OUTRAS CATEGORIAS'  
/ASP 1 'A SOCIAL' 2 'OUTRAS CATEGORIAS'  
/CFP 1 'CÔMP FÍSICA' 2 'OUTRAS CATEGORIAS'  
/AFP 1 'AP FÍSICA' 2 'OUTRAS CATEGORIAS'  
/CP 1 'COMPORTAMENTO' 2 'OUTRAS CATEGORIAS'  
/CEN 1 'C ESCOLAR' 2 'OUTRAS CATEGORIAS'  
/ASN 1 'A SOCIAL' 2 'OUTRAS CATEGORIAS'  
/CFN 1 'CÔMP FÍSICA' 2 'OUTRAS CATEGORIAS'  
/AFN 1 'AP FÍSICA' 2 'OUTRAS CATEGORIAS'  
/CN 1 'COMPORTAMENTO' 2 'OUTRAS CATEGORIAS'.

MISSING VALUE AUTCONIA TO AUTCONIH (9) /CURPOR CURMATE TO CURESTM (9)  
/AUATMN AUATEN (9) /AUCONRA TO AUCONRH (9) /HEATBN HEATMN (9) /RHO (9)  
/COSIMN (9) /CONSIBN (9)  
/DIMBN DIMMN DIMHBN DIMHMN BNLOC BNEST BNCON MNLOC MNEST MNCON (9)  
/HBNLOC HBNEST HBNCON HMNLOC HMNEST HMNCON (9)  
/CEP ASP CFP AFP CP CEN ASN CFN AFN CN (9)  
/RRHO (9.99).

revi 'mono.inc'.

CROSSTABS BNLOC BY REPET

The raw data or transformation pass is proceeding

92 cases are written to the compressed active file.

/CELLS=COUNT EXPECTED

/STAT=CHISQ.

# ERRATA

Página

Onde se lê

Deve ler-se