



UC/FPCE_2016

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Autoconceito, atribuições causais e resultados escolares: estudo com crianças do 7º ano

Ana Maria de Morais Lobo Delfim (anamld@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia de Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento sob a orientação do Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira

Resumo

O sucesso/insucesso escolar é mais do que um resultado. Os jovens passam a maior parte do seu dia na escola. É neste espaço e consoante as experiências que nele vivem, que se vai processar grande parte do seu desenvolvimento até à idade adulta. Importa por isso perceber as variáveis (pessoais, familiares e escolares) que se podem relacionar com o sucesso ou insucesso escolar. Assim poderão-se encontrar estratégias e intervenções mais eficazes para lidar com o insucesso e tornar os alunos mais capazes, não só em termos de resultados escolares, como no que diz respeito a todo o seu desenvolvimento.

Nas investigações dentro deste contexto educacional, duas das variáveis pessoais que aparecem relacionadas com os resultados escolares são o autoconceito e as atribuições causais. Esta investigação tem como objetivo dar um modesto contributo aos trabalhos já realizados na área ao *analisar a relação entre o autoconceito e as atribuições causais do aluno e os seus resultados escolares*, com vista à compreensão da maneira como estes fatores podem explicar os resultados atuais do aluno e influenciar as suas expectativas quanto ao futuro desempenho.

Foi realizado um estudo empírico, de natureza não experimental, com 88 alunos de turmas do 7ºano. Para avaliar os construtos envolvidos nesta investigação utilizou-se a *Escala de Autoconceito de Piers Harris* e o *Questionário de Atribuições Causais para os Resultados Escolares*. Os resultados obtidos, de uma forma geral, corroboram a existência relações significativas entre as variáveis em estudo e os resultados escolares dos alunos.

Palavras-chave: autoconceito, atribuições causais, escola, motivação, resultados escolares

Abstrat

The academic sucess and failure is more than a result. Young people spend most of their day in school. It's in this place and depending on the experiences they live here, that they're going to accomplish much of their development to adulthood. Thus, it's essential to understand the variables (individual, school and family) that one can relate to academic sucess and failure. Then we can find more effective strategies and interventions to deal with failure and make students more capable, not only in terms of academic results, as with regard to all their development.

Research in this area suggests two individual variables that can be related to academic achievement: self-concept and causal attributions. This research aims to make a modest contribution to the work already done in this area exploring the *relationship between self-concept, causal attributions of students and their school achivement*, in order to understand how these factors can explain the current results of students and influence their expectations about future performances.

The empirical study of non-experimental nature involved 88 students of the seventh grade. To evaluate the variables were used the following instruments: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale and Casual Attribution for School Achievement Questionnaire. The evidence, in general, corroborates the existence of a significant relationship between all the variables in study and the educational achievement of students

Keywords: self-concept, causal attributions, school, motivation, academic achievement

Agradecimentos

A todos os professores que me acompanharam ao longo deste percurso, em especial ao professor Joaquim Armando, por ter tornado este caminho possível e se ter sempre mostrado disponível. Obrigada por toda a ajuda e motivação. Sem si, não seria possível.

Aos meus colegas e amigos da faculdade, que tornaram os anos lá passados tão especiais, à minha família do 47.

Aos meus amigos de sempre, do Porto e de Mortágua, o sentimento de amizade é muito maior do que a distância física.

Aos amigos que foi conhecendo em S. Miguel, por estarem presentes nos bons e nos maus momentos, em especial à Marta.

À minha coordenadora e amiga, Catarina Machado, por ter sido a estrelinha da sorte que me guiou até aqui, por ter acreditado em mim e me ter dado força. Por ter tornado isto possível. Não há palavras que possam demonstrar a gratidão que sinto.

À Clara, por me ter ajudado a encontrar o caminho e por todo o carinho que sempre me mostrou.

Ao pai do Miguel, por ter partilhado parte deste caminho comigo. A relação mudou mas o que nos une será sempre mais importante que tudo isso: o nosso filho.

Às pessoas que amo tanto:

À minha mãe, por nunca me ter deixado desistir, por me ter ensinado todos os valores que me fizeram a pessoa que sou hoje e por estar ao meu lado, em todos os momentos da minha vida.

À minha irmã, por ter sido mãe e melhor amiga, por me dar força e fazer acreditar que há sempre uma alternativa, por ser o meu equilíbrio e a minha segurança. Por ser a melhor irmã que eu poderia ter.

Ao meu pai, por toda ajuda e motivação que me deu ao longo destes anos.

Ao meu cunhado por sempre me conseguir fazer rir com o seu

humor especial, por ser como um irmão.

Aos meus sobrinhos, por serem a minha alegria e terem sido o meu refúgio, tantas vezes. Por me fazerem sentir este amor maternal tão grande. Por todas as “tolices” e confidências que partilhamos.

À Pepas, minha avó, por ser uma mulher e uma avó tão especial. Por toda a doçura, princípios, carinho e amor. Por me tratar sempre de “fofinha” e cantar os parabéns quando me liga nos anos.

Aos meus tios e primos que são tão importantes para mim, cada um à sua maneira. Obrigada por todo o amor e por toda a importância que tiveram no meu crescimento, espero sempre saber retribuir-vos.

A todos os meus avós que já cá não estão. À Lili, tenho a certeza que estás comigo, a guiar-me, onde quer que estejas.

Ao Emanuel, meu namorado, por me motivar e me fazer acreditar que eu sou capaz. Por todo o carinho, amor e cumplicidade. Por ser a pessoa que eu imagino ao meu lado, hoje e sempre. Amo-te.

Ao meu filho Miguel, por todos os dias me ensinar a ser uma pessoa melhor. Por me deixar ver o mundo através dos seus olhos de criança, tão menos complicados. Por me mostrar o verdadeiro significado de amar. Às vezes, amar é estar longe, é deixar ir, é ter saudades. Isso não diminui em nada o amor, só nos faz encontrar novas maneiras de estar sempre presente. Esquecendo todo o nosso egoísmo, porque o mais importante é o bem-estar daquela pessoa que amamos.

Obrigada, por seres o melhor lado de todos os dias mais “cinzentos”, por encheres o meu coração deste sentimento tão maior do que tudo. Amo-te muito e todos os dias agradeço por ter um filho tão especial (Como todas as crianças deveriam sentir que são, aos olhos dos seus pais).

Índice

Introdução	1
I. Enquadramento Conceptual.....	2
Autoconceito	2
1.1 Breve revisão histórica	2
1.2 Definição	5
1.3 O autoconceito e a autoestima	9
1.4 Desenvolvimento do autoconceito	10
1.5 Autoconceito: traço ou estado?	11
1.6 Autoconceito: unidimensional ou multidimensional?	13
Atribuições Causais.....	15
2.1 O aparecimento das teorias da atribuição	15
2.2 A teoria de Weiner	16
2.3 Tendências do Raciocínio Causal	20
2.4 Importância das atribuições causais em contexto escolar 21	
II. Objetivos	25
III. Metodologia.....	25
1.1 Amostra	25
1.2 Instrumentos	26
1.3 Procedimentos	28
1.4 Estratégia Analítica	28
IV. Resultados	29
V. Discussão.....	36
VI. Conclusão	39
Referências bibliográficas.....	42
Anexos	48
Anexo 1 – Pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo	49
Anexo 2 – Autorização dos Encarregados de Educação	50

<i>Tabela 1 - idade dos inquiridos: média, mínimo, máximo e desvio padrão</i>	26
<i>Tabela 2 - retenções: número e percentagem de alunos por cada grupo</i>	26
<i>Tabela 3 - descrição das variáveis em estudo: média, mínimo, máximo e desvio padrão</i>	29
<i>Tabela 4 - diferenças no autoconceito em função do género</i>	30
<i>Tabela 5 - diferenças nas atribuições causais em função do género</i>	31
<i>Tabela 6 - diferenças no autoconceito em função do número de retenções</i>	32
<i>Tabela 7 - diferenças nas atribuições causais em função do número de retenções</i>	34
<i>Figura 1 - Representação hierárquica do autoconceito segundo Shavelson et al. (1976)</i>	14
<i>Figura 2 – Posicionamento das atribuições segundo as dimensões causais (Weiner, 1979)</i>	19
<i>Figura 3 - Distribuição da amostra em função do género</i>	25
<i>Figura 4 - Distribuição da amostra de acordo com a idade dos inquiridos</i>	26

Introdução

As crianças e adolescentes passam grande parte do seu dia na escola, onde têm lugar experiências (sociais, culturais e pessoais) que serão fundamentais para a construção do seu futuro, influenciando todos os aspetos do seu desenvolvimento (Eccles & Roeser, 2011). A escola é, por estes motivos, determinante para o bem-estar do aluno. Compreender os fatores que se relacionam com o sucesso ou insucesso escolar pode contribuir para que esta experiência seja mais positiva e adaptativa para todos os sujeitos.

Segundo Miguel, Rijo e Lima (2012) dois dos fatores com forte impacto no insucesso escolar são o autoconceito e as atribuições causais do aluno. A maneira como o indivíduo se percebe vai influenciar o seu comportamento na escola, levando a que um aluno com baixo autoconceito no que diz respeito às suas capacidades enfrente as tarefas escolares com maior ansiedade, insegurança, desprazer e frustração (Simões & Vaz Serra, 1987). Isto terá um impacto nos seus resultados escolares. A relação entre o autoconceito e o sucesso/insucesso escolar pode ser considerada recíproca e de reforço mútuo. As sucessivas experiências que o aluno adquire em contexto escolar também vão moldar de forma determinante o seu autoconceito (Green, Nelson, Martin, & Marsh, 2006).

As causas que os alunos percebem como intervenientes nos resultados que atingiram, ajudam a compreender a forma como este se vê a si próprio e ao mundo que o rodeia. Os esquemas de atribuição causal vão influenciar o comportamento, as emoções e as cognições de cada aluno. O conhecimento destes esquemas pode levar a modificações que os tornem mais adaptativos, funcionando como motivação para um aluno com insucesso atingir melhores resultados futuros. Por exemplo, pressupondo que um aluno tem capacidades cognitivas de atingir bons resultados mas não os obtém. Se o aluno considerar a falta de esforço uma causa do seu insucesso (e não a falta

de capacidade) sente que a consegue modificar, o que o pode levar a ter uma maior motivação para mudar o seu comportamento de maneira atingir resultados diferentes no futuro.

Neste estudo, de acordo com a importância já referida destes conceitos, pretendeu-se analisar a existência de diferenças no autoconceito e atribuições causais dos alunos, em função do seu sucesso/insucesso escolar e em função do género.

Na primeira parte desta dissertação é feito o enquadramento conceptual das duas variáveis em estudo: o autoconceito e as atribuições causais. Para cada um dos constructos é feita uma breve revisão histórica; definições dos conceitos segundo alguns dos mais considerados autores nestas áreas; um resumo das principais teorias encontradas na revisão bibliográfica; e as implicações do estudo de cada um destes fatores na educação.

Na segunda parte, procede-se ao estudo empírico, feito com alunos do 7º ano de uma Escola Secundária de Lagoa, enunciando os objetivos, as hipóteses, a amostra, os procedimentos e os instrumentos utilizados: a Escala de Autoconceito de Piers-Harris e o Questionário de Atribuições Causais para Resultados Escolares (Miranda & Almeida, 2008).

Por último, descrevem-se os resultados encontrados de acordo com as análises estatísticas realizadas pelo *SPSS*, versão 22 para Windows. Posteriormente é feita a discussão dos mesmos, tendo em vista a sua concordância ou discordância em relação aos objetivos propostos neste estudo.

I. Enquadramento Conceptual

Autoconceito

1.1 Breve revisão histórica

William James (1890) foi um dos primeiros psicólogos a escrever extensamente sobre o *Self*, tendo o mérito de realçar a

natureza eminentemente social do autoconceito. Focou-se em três aspetos deste constructo: (1) constituintes; (2) emoções e pensamentos que o autoconceito cria; (3) ações que são estimuladas por estes sentimentos. Segundo James, o *Self* pode ser definido da seguinte maneira:

In its widest possible sense, however, a man's self is the sum total of all he can call his, not only his body and his psychic powers, but his clothes and his house, his wife and children, his ancestors and friends, his reputation and works, his lands and horses, and yacht and bank account. All these things give him the same emotions (James, 1890, p. 291).

O autor diferencia o *Self* em quatro constituintes: o *Self* material (não só o nosso corpo mas também roupas, família, casa e bens); o *Self* social (engloba o reconhecimento que recebemos de outras pessoas, nos diferentes papéis sociais que desempenhamos); o *Self* espiritual (inclui os pensamentos, emoções, sonhos, dúvidas – ou seja, as aptidões mentais ou disposições, que constituem as partes mais íntimas do *Self*); e o Puro Ego. James (1980) considera haver uma hierarquia entre estes constituintes: na base está o *Self* material, acima o *Self* social e no topo o *Self* espiritual, que o autor considera que devemos preservar mais do que qualquer outro (Hattie, 1992).

James (1890) defende que o *Self* está intimamente ligado às emoções e que é mediado através da autoestima. O autoconceito cria sentimentos de satisfação ou insatisfação connosco próprios, que estimulam as nossas ações. A autoestima está dependente do sucesso do indivíduo a alcançar os seus objetivos (Pajares & Schunk, 2001).

Cooley (1902) introduziu a ideia de “*looking-glass self*”, que pretende demonstrar que a visão do indivíduo sobre si próprio não é um fenómeno solitário, inclui as outras pessoas que o rodeiam.

Segundo a teoria do autor, podemos considerar três elementos principais do autoconceito: (a) a imaginação da nossa aparência para a outra pessoa; (b) a imaginação do julgamento que a outra pessoa faz desta aparência; (c) algum tipo de sentimento sobre nós próprios, como o orgulho ou vergonha.

O que leva o sujeito a sentir orgulho ou vergonha não é a mera reflexão mecânica de si próprio mas sim o efeito que imagina que esta reflexão tem na mente de outra pessoa. O sujeito imagina e ao imaginar, partilha do julgamento das outras pessoas. As apreciações dos outros agem como um reflexo em espelho que dão ao indivíduo informação que este usa para formar o seu próprio sentido de *self*. Esta conceção de *self* trouxe ênfase na importância da comparação social no desenvolvimento de autocrenças (Rousseau, 2002).

Mead (1934) defende a ideia de que o autoconceito se forma e desenvolve na interação social. A percepção do *self* forma-se através da linguagem, desenvolvendo o sujeito, de acordo com as experiências sociais a que está submetido, a capacidade de assumir não apenas o papel de uma outra pessoa como também de um grupo de outros. O sujeito para antecipar as reações das outras pessoas e se conseguir comportar conforme o esperado, aprende a ver o mundo do ponto de vista das outras pessoas. Mead (1934) designa de “Me” a identidade social partilhada (i.e., a forma como o indivíduo acha que é visto pelos outros) e de “I” os aspetos espontâneos e ativos do indivíduo, os seus impulsos.

Outro autor que se debruçou sobre o constructo de autoconceito foi Rogers (1951, citado por Hayes, 1993). De acordo com o mesmo, o ser humano tem duas necessidades fundamentais: receber consideração/ estima por parte das outras pessoas e desenvolver os seus próprios potenciais e capacidades. Esta última necessidade, que Rogers (1951) defende ser a motivação básica do ser humano, é caracterizada por uma tendência para a autoatualização, em que o sujeito tem como objetivo atingir o máximo da sua

potencialidade.

Allport (1955, citado por Epstein, 1973) introduziu o termo *proprium*, preferindo usar este do que o termo *self*, e definiu-o como todos os aspetos da vida do indivíduo que este considera serem fundamentais, funcionando como um núcleo unificador. Segundo o autor, o *proprium* engloba os seguintes atributos que o sujeito vai adquirindo ao longo do tempo: (1) consciência de um *self* corporal, (2) autoidentidade (sentido de continuidade ao longo do tempo), (3) necessidade de autoestima, (4) extensão do ego (identificação dos limites do ego que vão para além do corpo), (5) processo racional (entre as necessidades internas do sujeito e a realidade que o rodeia), (6) autoimagem, (7) o *self* como conhecedor, (8) “*propriate striving*” que engloba os objetivos, planos, ideias, vocações e propósito de vida do sujeito.

1.2 Definição

As definições do autoconceito são imprecisas, variando consoante os estudos dos diversos autores. Shavelson, Hubner e Stanton (1976) referem que as diversas definições de autoconceito podem classificar-se segundo algumas dimensões, entre as quais: ênfase no autoconceito estável ou dinâmico; métodos para mudar o autoconceito; determinantes do autoconceito (traço vs estado); tipos de avaliação; estrutura do autoconceito (multidimensional vs unidimensional).

Segundo Epstein (1973) o autoconceito é uma teoria que o indivíduo constrói involuntariamente sobre si próprio, ao longo das experiências que fazem parte da sua vida, e que orienta o seu comportamento. Este autor preconiza que as características utilizadas para avaliar as teorias em geral podem ser úteis na examinação da teoria de autoconceito de um sujeito.

De acordo com Shavelson et al. (1976) o autoconceito é a percepção que uma pessoa tem de si própria, formada através da sua experiência com o meio envolvente. A maneira como o sujeito age é

influenciada pelo seu autoconceito ao mesmo tempo que os seus atos modificam a imagem que tem de si próprio.

Os mesmos autores propõem um modelo que define o autoconceito mediante as seguintes características estruturais principais:

- 1) O autoconceito é organizado ou estruturado – As diversas experiências do sujeito constituem a base para este formar a percepção que tem de si próprio. De forma a simplificar a vasta informação que sobre si incide, há uma tendência para que o sujeito recodifique estas experiências em categorias e as inter-relacione.
- 2) O autoconceito é multifacetado – cada faceta reflete o sistema de categorias adotado pelo sujeito e/ou partilhado por um grupo.
- 3) O autoconceito é hierárquico – as facetas do autoconceito podem formar uma hierarquia com as experiências individuais em situações particulares na base e o autoconceito geral no topo.
- 4) O autoconceito é estável – há uma tendência para se manter estável mas à medida que nos aproximamos da base da hierarquia, o autoconceito depende cada vez mais de situações específicas e portanto torna-se mais instável. Estas mudanças na base da hierarquia são possivelmente atenuadas pelas conceptualizações nos níveis superiores, fazendo com que o autoconceito se torne resistente à mudança.
- 5) O autoconceito é desenvolvimentista – o autoconceito torna-se progressivamente mais multifacetado e estruturado à medida que o sujeito passa da infância e adolescência para a idade adulta.
- 6) O autoconceito é avaliativo – o autoconceito engloba uma componente descritiva e outra componente avaliativa, de tal forma que o sujeito pode descrever-se a si próprio numa determinada situação e avaliar-se nessa mesma situação. Esta componente avaliativa está relacionada com o conceito de autoestima.

7) O autoconceito é diferenciável – é possível diferenciar o autoconceito de outros constructos, como por exemplo, rendimento escolar.

Serra (1988, p.101) define o autoconceito como “a percepção que o indivíduo tem de si próprio e o conceito que, devido a isto, forma de si”. Na análise do autor, há quatro variáveis que influenciam a construção do autoconceito: (1) o modo como as outras pessoas observam o indivíduo (o ser humano tem tendência a se observar da maneira como os outros o consideram); (2) a noção que o indivíduo memoriza do seu desempenho em situações específicas (se considera que foi competente ou incompetente em dada situação, por exemplo); (3) confronto entre a conduta da pessoa e a dos pares sociais com os quais se encontra identificada; (4) a variável que deriva da avaliação de um comportamento específico em função de valores veiculados por grupos normativos.

Na perspectiva de Serra (1988), as autoimagens, a autoestima, bem como o autoconceito ideal e real são exemplos da multiplicidade de facetas que constituem o autoconceito. Por autoimagem o autor entende o “produto das observações em que o sujeito se constitui o objeto da própria percepção”. O sujeito tem diferentes autoimagens correspondentes ao diversos papéis sociais que desempenha (como profissional, como filho, como cônjuge, etc). O valor que o indivíduo atribui a cada uma destas autoimagens e a sua organização hierárquica determinam a sua importância.

O autoconceito real é a maneira como o sujeito se percebe e o autoconceito ideal é a forma como o indivíduo desejaria ser. A diferença entre estes dois constructos é, de acordo com Serra (1988), um indicador de autoaceitação.

Segundo Hattie (1992) o autoconceito tem sido definido em termos da avaliação cognitiva que o sujeito faz das expectativas e descrições que tem sobre si próprio. Coopersmith e Feldman (1974) formularam o autoconceito como o conjunto de hipóteses, crenças e

assunções que o indivíduo possui de si próprio. Isto inclui as ideias do sujeito sobre o tipo de pessoa que é, as características que possui e os seus traços mais importantes e marcantes. Como tal, o autoconceito dá coerência e significado à vida da pessoa (Pajares & Schunk, 2001).

Schunk (1990) refere os seguintes constituintes do autoconceito: a autoestima; estabilidade (refere-se à facilidade ou dificuldade em mudar o autoconceito, depende em parte em como estão estruturadas ou cristalizadas as crenças do indivíduo); cristalização do *self* (as crenças ficam mais cristalizadas com experiências similares repetidas).

O autoconceito diz respeito à forma particular como cada sujeito se vê, criando um enquadramento organizativo com base no qual os sujeitos distinguem e analisam os seus próprios comportamentos nas interações sociais a que estão sujeitos (Kulik, Sledge, & Mahler, 1986).

Tal como proposto por Markus (1977), o ser humano está exposto a uma variedade de estímulos sociais muito maior do que consegue processar, o que o leva a ser seletivo na informação que aprende, recorda ou repara em qualquer situação. Esta seletividade depende dos esquemas mentais que a pessoa forma, de maneira a ser capaz de processar a informação eficazmente.

Aos esquemas mentais que o sujeito forma sobre si próprio, o autor deu o nome de *self-schemata* – generalizações cognitivas sobre o *self*, formadas de acordo com a experiência passada do sujeito, que organizam e guiam o processamento da informação que o mesmo recolhe sobre si nas suas interações sociais. Depois de formados estes esquemas funcionam como um mecanismo de seleção, que decide a que informação o sujeito dá importância, como é estruturada e o que lhe acontece posteriormente. A existência destes esquemas explica a consistência e coerência do comportamento, sendo usados pelo sujeito como base para futuras decisões, inferências ou julgamentos sobre o *self* (Markus, 1977).

Em suma, o autoconceito é um constructo amplamente teorizado e investigado por diversos autores. Ao representar a ideia que o indivíduo tem de si próprio, assume especial relevância na explicação e previsão do seu funcionamento psicológico e comportamental.

1.3 O autoconceito e a autoestima

A diferenciação entre o autoconceito e a autoestima não é consensual e nem sempre aparece clara, havendo algumas confusões quanto às definições e delimitações dos conceitos, que variam consoante a perspectiva de diversos autores.

James (1980, p.200) define a autoestima como um sentimento sobre nós próprios “*our self-feeling in this world depends entirely on what we back ourselves to be and to do... thus self esteem = success/prentensions*”. Na visão deste autor, enquanto o autoconceito se relaciona com a identidade, a autoestima está ligada ao que eu desejo que essa identidade seja.

Rosenberg (1979, citado por Veiga, 1990) sugere um modelo em que o autoconceito aparece composto por quatro áreas: conteúdo, estrutura, dimensões e extensões do “eu”. A autoestima faz parte da área das dimensões e é a direção da atitude (positiva ou negativa) que a pessoa tem consigo própria

Na conceção de Coopersmith (1967, p.5) a autoestima é considerada a parte afetiva do autoconceito, sendo definida como “um juízo de valor que se expressa mediante as atitudes que o indivíduo mantém face a si mesmo”. Assim sendo, a autoestima engloba uma atitude de aprovação ou desaprovação e demonstra o quanto o indivíduo se sente bem-sucedido, capaz e o valor que julga ter enquanto ser humano.

Serra (1988) define a autoestima como a avaliação ou julgamento que o indivíduo faz de si próprio, em questões que são relevantes para a sua identidade. As pessoas que possuem uma autoestima alta mais facilmente se julgam como competentes ou eficazes nas tarefas que realizam, enquanto os sujeitos com autoestima

baixa tendem a subvalorizarem-se e a autodepreciarem-se. Devido a estas particularidades da autoestima, este constructo encontra-se estreitamente ligado aos fenómenos de compensação ou descompensação emocional do indivíduo.

Para Schunk (1990) a autoestima é a percepção de valor próprio que o indivíduo tem – ou seja, se o sujeito se aceita e se respeita a si próprio. A autoconfiança denota a medida em que o sujeito acredita ser capaz de produzir resultados, atingir objetivos e realizar de maneira competente as suas tarefas. A autoestima está relacionada com a autoconfiança e é considerada pelo autor como uma das dimensões do autoconceito.

Em síntese, de acordo com os diversos autores citados podemos concluir que há uma tendência para que a autoestima se encontre descrita como componente avaliativa e emocional do autoconceito.

1.4 Desenvolvimento do autoconceito

Segundo Montemayor e Eisen (1977) o desenvolvimento do autoconceito progride de uma visão concreta de nos próprios para uma visão abstrata. As crianças vêm-se de maneira concreta, não distinguindo entre comportamentos manifestados e as habilidades ou as características da personalidade subjacentes. A criança adquire uma noção sobre si própria mais abstrata através do desenvolvimento, nomeadamente nas interações sociais escolares. Segundo Mead (1934) as crianças na idade escolar recebem muitas oportunidades para avaliar as suas competências e habilidades e esta informação avaliativa contribui para a formação e modificação dos seus autoconceitos. As performances são avaliadas em relação a padrões absolutos (fixos) e estandardizados (performances dos outros).

Na adolescência as pessoas tem percepções de si próprias relativamente bem estruturadas no que diz respeito a certas características como inteligência geral, sociabilidade e honestidade. Experiencias breves que produzam informações contrárias com as crenças do sujeito não terão muito impacto. Pelo contrário, em áreas

em que os indivíduos possuem noções mal formadas sobre si próprios, o autoconceito é mais facilmente modificado, normalmente porque o sujeito tem pouca ou nenhuma experiência nessa área (Schunk, 1990).

À medida que o sujeito cresce, o autoconceito torna-se mais organizado, complexo e diferenciado (Shavelson & Bolus, 1982; Marsh & Shavelson, 1985).

De modo a analisar o desenvolvimento do *self*, segundo a teoria de Epstein (1973), é necessário considerar a emergência sequencial dos subsistemas: *Self* corporal – para a criança ter noção do que este conceito implica, é necessário que reconheça que o seu próprio corpo é um subconjunto de um, num conjunto mais amplo de todos os corpos humanos; *Self* interior inferido – percepção de que assim como as pessoas também se podem diferenciar pelas características comportamentais (cada pessoa possui capacidades, traços, desejos, medos e outras disposições motivacionais ou emocionais próprias – há uma identidade de personalidade, que leva o sujeito a ter padrões de comportamento repetidos); *Self* moral – este conceito nasce da necessidade do ser humano encontrar aprovação e evitar a desaprovação por parte dos outros (ao longo do desenvolvimento o sujeito vai tomando consciência que as outras pessoas também têm desejos e necessidades).

A investigação recente mostra que o autoconceito não é passivamente formado através de interações com o meio ambiente, mas é antes uma estrutura dinâmica que medeia processos intrapessoais e interpessoais fundamentais (Cantor & Kihlstrom, 1987).

1.5 Autoconceito: traço ou estado?

Uma das controvérsias do estudo do autoconceito está relacionada com a influência dada ao ambiente e/ou aos atributos individuais no conceito de si próprio que o indivíduo constrói. Alguns autores consideram o autoconceito como “traço” enquanto outros o definem como “estado”.

O autoconceito forma-se nas etapas prematuras do desenvolvimento e alguns estudos longitudinais com sujeitos adolescentes apontam no sentido da estabilidade, como o de Bachman e O'Malley (1977). O autoconceito é em diversas teorias considerado como uma estrutura que se protege de mudanças, procurando o sujeito situações que confirmem as crenças que possui sobre si próprio e tendo uma propensão para resistir às informações contraditórias que põem em causa estas mesmas crenças (Markus, 1977; Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson et al., 1976).

Hattie (1992) refere algumas investigações – Maslow (1954); Rosenberg (1979) – que defendem que o sujeito tem um autoconceito estável e que, uma vez que este esteja formado, é quase impossível modificá-lo.

Para Markus (1977), ao longo do desenvolvimento, os esquemas mentais organizativos que o sujeito cria sobre si próprio (*self schemata*) vão se tornando cada vez mais consistentes e resistentes a informação contraditória, embora não sejam totalmente imparciais à mesma. Ou seja, há uma tendência para um certo conservadorismo cognitivo.

Outros autores destacam a importância que o meio social tem na construção do autoconceito, considerando que este é um “estado” formado ao longo das experiências sociais do sujeito (Cooley, 1902; Mead, 1934). Alguns dos que assumem esta posição defendem que é desapropriado considerar o autoconceito como um “traço” e que a maior parte da variância no comportamento se deve a fatores situacionais (Fazio, Effrein, & Falender, 1981).

Gergen (1982, citado por Hattie, 1992) defende que o autoconceito é fluído e efêmero. Na visão deste autor, há quatro fontes que fazem variar o autoconceito: aprovação social das outras pessoas, auto-observação ou interpretação de papéis, comparação social e a revisão de memórias antigas sobre o self.

Apesar da visão dos autores variar na importância que dá a cada um destes extremos (a estabilidade e a maleabilidade do autoconceito), existe uma tentativa de integração destes dois constructos aparentemente antagónicos.

Markus e Kunda (1986) introduzem a noção de “*working self-concept*” numa tentativa de resolver este paradoxo. Propõem que apesar do autoconceito ser estável em alguns aspetos, esta estabilidade pode encobrir variações locais significativas que aparecem ao longo das situações sociais a que o indivíduo se vai expondo. Assim sendo, o “*working self-concept*” seria uma estrutura temporária formada por vários elementos do conjunto de autoconceitos do sujeito, organizada de acordo com a configuração determinada pela situação social atual do sujeito. De acordo com os autores desta teoria, o autoconceito pareceria maleável devido às mudanças nos conteúdos do “*working self-concept*” (Markus & Kunda, 1986).

Em consonância com as visões mais integradoras, a estabilidade do autoconceito deveria ser vista mais como uma mudança ordenada do que como uma permanência através do tempo, coexistindo desta forma as duas facetas (constância e maleabilidade) (Markus & Kunda, 1986).

1.6 Autoconceito: unidimensional ou multidimensional?

De acordo com Veiga (1990) podemos distinguir três tipos de abordagens quanto ao posicionamento em relação à dimensionalidade do autoconceito: a unidimensional, a bidimensional e a multidimensional.

A perspetiva unidimensional enfatiza um domínio único e global do autoconceito, a que os autores se referem como autoconceito global ou autoestima, entre outras denominações. Segundo Craven e Marsh (2006) podemos englobar ainda nesta visão os autores, como Coopersmith (1967) e Marx e Winne (1978), que argumentam que as facetas do autoconceito são tão comandadas pelo fator geral que não podem ser diferenciadas de maneira adequada.

Rosenberg (1965; 1979) é um dos poucos autores que vê o autoconceito de forma unidimensional, considerando que este é fruto da direção que a pessoa tem consigo própria. O autor construiu a “*Self-Esteem Scale*” como forma de avaliar esta dimensão única. Por seu lado Cowen (1954, citado por Veiga, 1990) concebeu o autoconceito de maneira bidimensional, tendo um polo positivo e um polo negativo.

Shavelson et al. (1976) desenvolveram uma definição teórica e um modelo multidimensional e hierárquico do autoconceito, consultando para isso as diversas definições e conclusões que existiam anteriormente. Propuseram uma possível representação desse modelo, na qual o topo é constituído pelo autoconceito geral, que se divide depois em autoconceito académico e autoconceito não académico no nível seguinte. Do primeiro fazem parte as subáreas que correspondem às disciplinas, o segundo é subdividido em autoconceito social; emocional e físico (conforme se pode verificar na Figura 1).

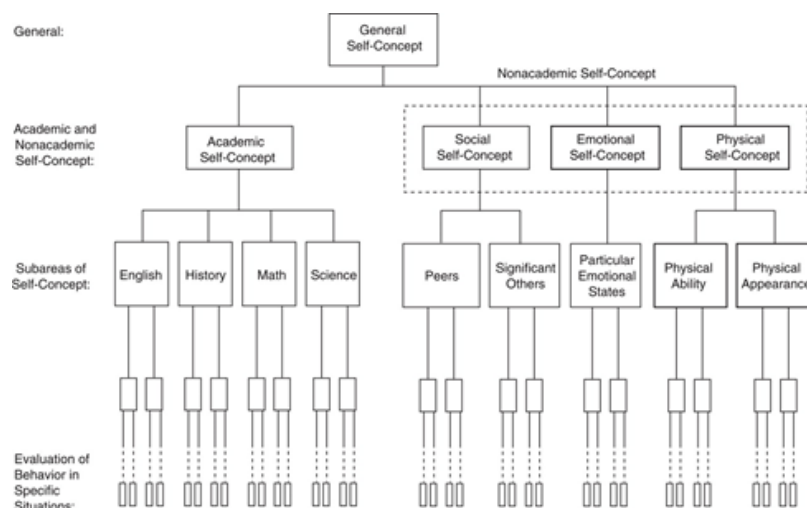


Figura 1 - Representação hierárquica do autoconceito segundo Shavelson et al. (1976)

A estrutura no modelo proposto por estes autores é grandemente multidimensional, o que funcionou como base para o desenvolvimento de novos modelos, impulsionou a melhoria da

metodologia usada nas pesquisas e fomentou o aparecimento de melhores intervenções nesta área (Marsh & O'Mara, 2008).

Também Veiga (1990) refere que há uma variedade de autoconceitos com diferentes graus de importância e que são utilizados ou ativados de acordo com a natureza da interação social. O autoconceito global é, portanto, composto por diversos autoconceitos.

Atribuições Causais

2.1 O aparecimento das teorias da atribuição

A que se deve a curiosidade inerente ao ser humano de descobrir as causas dos acontecimentos que o rodeiam? Que proveito tiramos de perceber o porquê das situações que nos dizem respeito, e ainda das que dizem respeito a outras pessoas?

O ser humano utiliza atribuições para compreender tanto o mundo que o rodeia, como os outros e a si próprio. Ao perceber as causas de um resultado, pode guiar o seu comportamento futuro, alterando as causas passíveis de controlar quando quer obter um resultado diferente ou continuando com o mesmo padrão de ação se o resultado anterior é positivo.

A filosofia, mesmo antes da psicologia, já demonstrava interesse no estudo da causalidade percebida. Foi Heider (1958, citado por Weiner, 2010) com o seu livro *The Psychology of Interpersonal Relationships* quem introduziu esta perspectiva na psicologia. Este autor foi pioneiro na identificação das causas a que o sujeito atribui os acontecimentos significativos da sua vida, enunciando algumas regras inferenciais que o sujeito utiliza para interpretar estes acontecimentos. Segundo o autor as pessoas tendem a explicar os seus comportamentos através de causas internas (próprias ao indivíduo) ou externas (situacionais, devidas a circunstâncias físicas ou sociais) (Barros & Barros, 1990).

Kelley (1967, citado por Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2000) desenvolveu um modelo de covariação lógico defendendo que as

atribuições fazem-se com base em três critérios: consenso (extensão em que as outras pessoas se comportam da mesma maneira na mesma situação); consistência (forma como o sujeito segue o mesmo padrão de comportamento perante um estímulo idêntico) e a especificidade (resposta do indivíduo em diferentes contextos e situações, aumentando consoante o sujeito apenas se comporta de determinada maneira numa situação). Consoante a combinação destes três fatores, as atribuições podem ser consideradas como internas ou externas ao sujeito (Rodrigues et al., 2000).

As diferentes teorias de atribuição têm em comum o centro de análise que permanece inalterado desde a sua criação: o estudo das explicações causais que o indivíduo atribui como determinantes de um acontecimento ou resultado, ou seja, os fatores que estiveram (na visão subjetiva do sujeito) na base dessa situação. Segundo Barros & Barros (1990), podemos enunciar os princípios básicos a todas as teorias de atribuição da seguinte forma:

- Os estímulos externos não determinam por si só os comportamentos ou emoções do indivíduo, sendo a ligação entre estes (S-R) mediada pelas atribuições causais (S-C-R);
- Os indivíduos pretendem, na maioria dos casos, conseguir uma compreensão realista das causas que resultaram em diferentes acontecimentos na sua vida;
- Esta compreensão visa alcançar certos objetivos pessoais, melhorar o processamento cognitivo do indivíduo e assegurar a sua sobrevivência.

2.2 A teoria de Weiner

A teoria da atribuição causal de Weiner (1972) preocupa-se com o modo como os sujeitos percebem e interpretam o seu meio social, baseando-se no pressuposto de que o indivíduo procura esclarecer os acontecimentos que o rodeiam (tanto os que envolvem o próprio como os que dizem respeito às outras pessoas) através da atribuição de

causas - ou seja, os antecedentes que influenciaram o resultado. (Cruz, Barros, Melo & Coelho, 1997) Assim sendo, Weiner (1983) cria uma teoria temporal da motivação em que as causas, as dimensões causais, as consequências psicológicas (emoções e expectativas) e os comportamentos têm um papel na dinâmica da ação.

Nem todos os resultados no nosso cotidiano necessitam porém desta pesquisa causal. Segundo Folkes (1978, citado por Weiner, 1979) a probabilidade do sujeito se preocupar com as atribuições causais é maior quando está perante um insucesso do que quando se depara com um sucesso. Sempre que o resultado numa tarefa importante é inesperado, vai provocar na pessoa uma necessidade de procurar a causa desse mesmo resultado.

Antes de mais, devemos diferenciar entre razões e causas, pois são conceitos por vezes confundidos. Segundo Weiner (2010), as razões são as explicações ou justificações atuais que tornam uma escolha voluntária ou comportamento do indivíduo compreensível ou inteligente. As causas, das quais a Teoria da Atribuição Causal de ocupa, servem para explicar o sucesso ou insucesso nos resultados e são antecedentes que são usados para entender esses resultados. A causa destina-se a explicar um resultado e não a justificar uma dada ação.

A teoria atribuição causal assenta no princípio que os sujeitos percebem os resultados passados e criam expectativas quanto aos resultados futuros através de esquemas cognitivos de atribuição causal (Barros & Almeida, 1991). As atribuições causais desempenham um papel mediador e orientador do comportamento humano, influenciando a interação do sujeito com o seu meio externo. São determinantes essenciais dos sentimentos que o sujeito possui acerca de acontecimentos passados e das expectativas que tem acerca do futuro, da maneira como o sujeito percebe e se relaciona com os outros, além de exercerem influência sobre o modo como o sujeito se vê a si próprio (Cruz et al., 1997).

As causas percebidas variam conforme a tarefa, a idade dos sujeitos, a cultura e consoante o alvo da causalidade é a própria pessoa ou outra. A exploração e explicação causal tem duas funções: reduzir a surpresa e incerteza; e ajudar na concretização posterior dos objetivos.

Várias pesquisas procuram isolar as principais causas utilizadas por alunos e professores como atribuições para os resultados de sucesso e insucesso. Na perspectiva de Barros e Barros (1990), estas investigações tem a limitação de só procurarem identificar as mais importantes de quatro causas: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte – identificadas por Weiner, Frieze, Kukla, Reed & Rosenbaum (1971). Posteriormente Weiner (2010) incluiu novas causas, nomeadamente a motivação; características do professor; e humor. Diversas outras causas são enumeradas nas pesquisas de outros autores.

A necessidade de identificação das características implícitas à amplitude de causas enumeradas pelos sujeitos levou à criação de uma taxonomia. A vantagem de categorizar as causas em dimensões é que desta maneira podemos compara-las quantitativamente. Weiner (2010) considera quatro dimensões: (1) Locus de causalidade – define a localização da causa, se esta é interna ao sujeito ou se, pelo contrário, se deve a causas externas ou a fatores ambientais; (2) Controlabilidade – há causas que são passíveis de ser controladas pela vontade do sujeito e outras que são incontroláveis, estando fora do controlo do sujeito; (3) Estabilidade – algumas causas são estáveis ao longo do tempo, outras podem sofrer modificações; (4) Globalidade – foi identificada por Abramson, Seligman e Teasdale (1978) e diz respeito à extensão em que a causa pode ser generalizada em diferentes situações.

De acordo com os dois polos de 3 dimensões (não considerando a globalidade), cada causa pode ter oito localizações diferentes, como é possível verificar no quadro da Figura 2, que foi criado por Weiner

(1979):

	Internas		Externas	
	Estável	Instável	Estável	Instável
Incontrolável	Capacidade	Humor	Dificuldade da tarefa	Sorte
Controlável	Esforço típico	Esforço imediato	Viés do professor	Ajuda pontual dos outros

Figura 2 - Posicionamento das atribuições segundo as dimensões causais (Weiner, 1979)

Relativamente à controlabilidade, de acordo com Barros e Barros (1990), algumas dúvidas têm surgido quanto à sua independência em relação ao locus de controlo. Pode fazer sentido equacionar que todas as causas externas são incontroláveis, no entanto a veracidade desta afirmação depende se nos estamos a referir ao “controlo pelo próprio” ou ao “controlo por qualquer outro”. O que é percecionado como incontrolável pelo sujeito pode ser controlado por outra pessoa. Na posição de Weiner (1979), a controlabilidade é vista como podendo ser exercida por qualquer outro, conforme vemos no na Fig 2 no posicionamento da causa “Viés do professor”.

Apesar das vantagens já referidas, a categorização das causas tem levantado alguns problemas empíricos, devido à subjetividade da perceção causal. Weiner (1979) postula que a identificação das causas em cada uma das dimensões não é invariável no tempo e que há diferenças interindividuais na perceção das características das atribuições. Duas pessoas podem perceber a mesma causa de maneira diferente, categorizando-a conseqüentemente de forma distinta. Por exemplo um sujeito pode entender que uma doença como uma causa interna (“Sou uma pessoa frágil”) ou como uma causa externa (“O vírus atacou-me”).

Neste sentido, Weiner (1985) relembra que as atribuições causais representam a causalidade fenomenológica – ou seja, na

perspetiva do sujeito – e não a real. Mais importante do que as diferenças encontradas na localização de uma mesma causa é o facto de as dimensões serem consideradas constantes.

2.3 Tendências do Raciocínio Causal

O “erro fundamental de atribuição”, conceito introduzido por Ross em 1977, é definido por Weiner (2010) como a propensão para não ter em conta os fatores situacionais no comportamento de outros e sobrestimar as características ou traços dessa pessoa. As crenças causais variam consoante a perspetiva do sujeito seja enquanto ator ou observador.

A pesquisa em torno da atribuição tem levado à conclusão que os indivíduos tendem a assumir os créditos do seu sucesso e a acreditar que o insucesso é devido a fatores externos. Este fenómeno é rotulado de diversas formas, entre as quais de “*self serving attribution bias*”; “*ego-enhancement*” ou “*hedonic bias*”. Esta distorção deve-se à necessidade de proteger a sua autoestima bem como leva a que o sujeito consiga maximizar o prazer do sucesso e diminuir a dor do insucesso.

De acordo com Weiner (1979; 2010) a tendência de proteger o autoconceito do indivíduo pode ser sintetizada da seguinte forma:

- Se o indivíduo com um autoconceito elevado no que diz respeito às suas capacidades, considera que tem grandes possibilidades de obter sucesso nas tarefas mas acaba por ter um mau resultado – atribui o insucesso a causas instáveis como o humor ou a sorte, pois assim não afeta as suas expectativas de sucesso futuro nem o seu autoconceito. No caso de o resultado ser bom, atribui o mesmo à sua capacidade, confirmando assim as suas crenças em relação a si próprio.
- Se o sujeito considera que tem poucas capacidades, a sua expectativa de sucesso será baixa – atribui o insucesso a causas estáveis e internas como a capacidade, confirmando as suas auto

crenças; e o sucesso a causas instáveis como a sorte, mantendo assim o seu nível baixo de autoconceito.

Em contexto escolar, as opiniões dividem-se. Os resultados dos estudos como o de Barros e Barros (1987, citado por Barros & Almeida, 1991) demonstram um padrão ego-defensivo, em que os alunos tendem a procurar fatores internos (compreensão da matéria) para explicar os sucessos e a recorrer a fatores externos (ambiente na família) para justificarem os insucessos. Por seu turno, Bar-Tal e Darom (1979) analisaram as respostas de 236 alunos, em situação de sala de aula, logo após receberem os resultados de um teste. Os resultados contrariam a existência do padrão supracitado, revelando que os alunos atribuíam o sucesso a causas externas e o insucesso a causas internas.

Um dos objetivos das investigações tem sido compreender qual é o padrão de atribuições causais mais adaptativo, quer no que diz respeito ao sucesso como no que diz respeito ao insucesso. A intervenção tem vindo a favorecer as atribuições ao esforço, pois alguns autores consideram que estas podem ser fomentar a criação de padrões adaptativos tanto no caso de sucesso (se o sucesso se deve ao esforço do aluno, este irá continuar a esforçar-se para obter bons resultados) como no insucesso (se o insucesso se deve ao esforço pode funcionar como impulsionador de uma mudança) (Neves & Faria, 2007).

2.4 Importância das atribuições causais em contexto escolar

Ao longo das últimas décadas a investigação tem demonstrado a relevância das características motivacionais dos alunos, mais do que a sua inteligência, como fator explicativo do sucesso ou insucesso escolar. De acordo com isto, os conceitos motivacionais assumem um papel primordial na compreensão dos resultados escolares, bem como na prevenção do insucesso e na promoção a uma melhor adaptação à escola.

Os alunos são confrontados com a tendência do ser humano para atribuir causas aos seus êxitos ou fracassos diversas vezes durante o seu percurso escolar, considerando a regularidade das avaliações e a comparação a que estão sujeitos, não só em relação aos objetivos propostos como também no que diz respeito aos seus pares.

As atribuições causais para o sucesso e insucesso escolar são imprescindíveis para a compreensão dos comportamentos de realização escolar. Através destas atribuições, os alunos dão sentido às suas experiências escolares, explicando os seus resultados e dando origem, consoante a distribuição das suas causas na taxonomia dimensional, a emoções e expectativas que irão ter um impacto nos seus futuros resultados, bem como no esforço despendido nas tarefas e na escolha ou evitamento das mesmas. Um padrão atribucional pouco adaptado irá ter uma repercussão negativa no aluno, desmotivando-o (Neves & Faria, 2007).

Assim sendo, a sua utilidade no domínio da educação não se limita à compreensão destes fatores, podendo ao fornecer estas informações servir de impulso para mudanças necessárias no sistema composto por alunos, pais e professores (Maluf & Marques, 1985).

Na perspetiva de Weiner (1979) cada dimensão tem uma ligação primária a uma função psicológica, bem como um número de efeitos secundários. Assim sendo, a estabilidade relaciona-se primariamente com as expectativas de sucesso ou insucesso futuras; o locus de controlo afeta a autoestima, uma das consequências emocionais dos resultados; a controlabilidade está ligada à perceção das outras pessoas.

De acordo com Weiner (1985), a relação entre a dimensão estabilidade e as expectativas é descrita através do Princípio das Expectativas – as mudanças na expectativa do sucesso após um determinado resultado são mediadas pela estabilidade percebida da causa que o sujeito atribui a este resultado. Este princípio tem os seguintes corolários:

1. Se a causa de um resultado é percebida como estável, o sujeito irá criar maiores expectativas de que esse resultado se repita no futuro;
2. Se a causa de um acontecimento é vista como instável, o sujeito não irá modificar as expectativas de que esse acontecimento se repita futuramente ou irá antecipar o futuro de acordo com um resultado diferente do atual;
3. Os resultados definidos como estáveis levam a que o sujeito crie maior expectativas de que estes se repitam no futuro do que os que são vistos como instáveis.

Estes pressupostos foram confirmados pela investigação de Weiner, Nierenberg e Goldstein (1976) cujos resultados discriminaram que o que provoca uma mudança nas expectativas do sujeito é o facto de perceberem as causas como estáveis ou instáveis.

A maneira como nos sentimos é, grande parte do tempo, determinada pelos nossos pensamentos. As crenças causais influenciam tanto a maneira como o sujeito se sente no que diz respeito a si próprio como em relação aos outros. Assim sendo, Weiner, Russel e Lerman, (1979) defendem que o locus de causalidade determina as emoções. Se, quando o resultado é positivo, o sujeito atribui a causalidade a um fator interno, sente-se orgulho de si mesmo e aumenta a sua autoestima. No caso de atribuir o sucesso a fatores externos, o sentimento predominante é de gratidão.

Para Weiner (1985) o sujeito, depois do resultado de um evento, tem uma reação geral positiva ou negativa (uma emoção “primitiva”) com base no sucesso ou insucesso percebido (a “avaliação primária”). Esta emoção tende a ser felicidade no caso do sucesso e infelicidade quando o resultado é um fracasso, estando apenas dependente do resultado e não da atribuição causal. Outro tipo de emoção é secundariamente gerado, de acordo com a causa que o sujeito atribui ao acontecimento. Neste caso, a emoção é dependente da atribuição causal.

Algumas relações entre as causas para o sucesso e as emoções

podem ser estabelecidas segundo os resultados do estudo de Weiner et. al (1979): a capacidade – competência e orgulho; esforço estável – contentamento; personalidade – orgulho; sorte – surpresa, alívio e culpa; outras pessoas – gratidão.

A dimensão da controlabilidade também tem influência nas emoções. Se o indivíduo atribui um insucesso a um fator que pode controlar, como o esforço, sente-se culpado ou revoltado. Já se atribui esse insucesso a uma falta de capacidade, sente-se humilhado.

Weiner (1983) associa a controlabilidade aos sentimentos e avaliações das outras pessoas em relação ao sujeito. Se uma pessoa falha devido a uma causa controlável (por exemplo, esforço) há maior probabilidade dessa pessoa suscitar sentimentos de ira e ser negativamente avaliada. Pelo contrário, se é devido a uma causa que o sujeito não pode controlar (por exemplo, falta de capacidade), isto gera sentimentos de simpatia por parte dos outros, que tendem a avaliar positivamente esse sujeito.

Pode-se concluir que o comportamento do aluno é orientado pelas suas emoções e expectativas quanto ao sucesso futuro. A percepção causal influencia a persistência, intensidade e a escolha de tarefas de realização. Quando o aluno atribui o insucesso a uma causa que não consegue controlar, que é estável e que é um fator interno (capacidade, por exemplo), isto leva a que se sinta desmotivado e afetará o seu comportamento futuro – tenderá a ser menos persistente e a colocar menor empenho no desempenho das tarefas. Pelo contrário, uma causa de insucesso que é controlável, instável e interna (esforço, por exemplo) pode servir como motivação para que o aluno altere o seu comportamento, fazendo que este seja mais persistente e funcionando, portanto, de maneira adaptativa.

Em suma, a teoria causal parte do pressuposto que os resultados obtidos pelo aluno geram esquemas de causalidade que vão influenciar o comportamento, emoções e cognições dos alunos ao longo da sua escolaridade. Também irão ter repercussões no seu

autoconceito e na sua autoestima (Almeida, Miranda & Guisande, 2008).

II. Objetivos

Esta investigação visa compreender alguns dos fatores que podem estar relacionados com o insucesso escolar, com vista à criação de métodos e intervenções mais eficazes neste domínio. Como tal, escolheram-se dois dos que mais vezes aparecem referidos nas investigações nesta área: o autoconceito e as atribuições causais.

Definiram-se assim os seguintes objetivos específicos:

- 1) Verificar a existência de diferenças significativas no autoconceito global e específico dos alunos em função do número de retenções no seu percurso escolar
- 2) Analisar as relações existentes entre as atribuições causais dos alunos e o seu sucesso ou insucesso escolar
- 3) Verificar as diferenças relevantes tanto no autoconceito como nas atribuições causais em função do género.

III. Metodologia

1.1 Amostra

Neste estudo participaram 88 alunos pertencentes a turmas do 7º ano de uma Escola Secundária, no concelho de Lagoa (S. Miguel). Conforme podemos verificar na figura 3, nesta amostra de alunos 49 são do sexo masculino e 39 do sexo feminino.

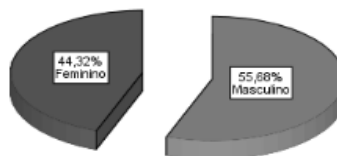
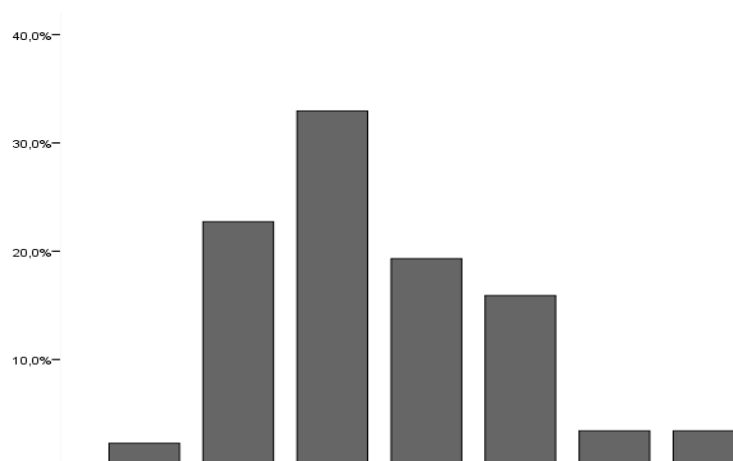


Figura 3 - Distribuição da amostra em função do género

Como podemos ver na tabela 1 e na figura 4, a média da idade destes alunos é 13,48 e as idades estão compreendidas entre os 11 e os 17 anos.

Tabela 1 - idade dos inquiridos: média, mínimo, máximo e desvio padrão

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade dos inquiridos	88	11	17	13,48	1,339

**Figura 4 - Distribuição da amostra de acordo com a idade dos inquiridos**

Dos alunos que fazem parte da amostra, verificou-se que 45 não teve nenhuma retenção (51,1%), 14 tiveram uma retenção (15,9%) e 33 tiveram duas ou mais retenções (33%), como podemos verificar na tabela 2.

Tabela 2 - retenções: número e percentagem de alunos por cada grupo

	Frequência	Percentagem
Nenhuma	45	51,1
Uma	14	15,9
Duas ou mais	29	33,0
Total	88	100,0

1.2 Instrumentos

Trata-se de um estudo não experimental, efetuado com uma amostra não probabilística (cf. Lima, Oliveira, & Vieira, 2007). Para investigar a hipótese em questão, recorreu-se à Escala de Autoconceito de Piers-Harris e ao Questionário de Atribuições de Resultados Escolares.

A Escala de Autoconceito de Piers-Harris é um dos instrumentos mais utilizados em investigação sobre o autoconceito e

foi criada por Piers (1969). Apresenta, na sua versão original, o autoconceito global e seis fatores:

- Aspeto comportamental (AC) – engloba a admissão ou negação de comportamentos problemáticos por parte do sujeito, a percepção que o mesmo tem da responsabilidade pelas suas atitudes, tanto na escola como em casa.
- Estatuto intelectual e escolar (EI) – avaliação que o sujeito tem das suas capacidades em termos de tarefas escolares e intelectuais.
- Aparência e atributos físicos (AF) – mede a satisfação do sujeito com os seus atributos físicos, bem como de capacidades como liderança e facilidade de expressar ideias.
- Ansiedade (AN) – reflete a ansiedade e o humor disfórico.
- Popularidade (PO) – avaliação do sujeito do seu funcionamento a nível social.
- Satisfação e felicidade (SF) – mede a satisfação do sujeito com a sua vida e está associado ao grau de felicidade em geral.

Esta escala foi traduzida e adaptada para a população portuguesa por Veiga (1989), revelando bons índices de consistência interna (no total da escala, 0.88) e um alto coeficiente de estabilidade temporal. Para cada uma das 80 questões é atribuído um ponto quando a resposta é indicadora de um autoconceito positivo.

O Questionário de Atribuições de Resultados Escolares foi desenvolvido por Miranda & Almeida (2008) e visa a avaliação das atribuições causais para as situações de bom e mau desempenho escolar. Para cada uma destas situações, são apresentadas 18 causas possíveis, devendo o aluno classificá-las numa escala tipo *Likert* (desde 1, ou nunca, até 5, ou sempre). As questões organizam-se em torno de três causas atribucionais: capacidade, esforço/método de estudo e contingências externas (não dependentes da vontade e de atributos pessoais).

Segundo Miranda, Almeida e Boruchovitch os coeficientes de correlação de cada item (> 0.30) com o total da escala sugerem um

bom poder discriminativo ou validade interna dos itens. Os valores de consistência interna são adequados, oscilando entre 0.72 e 0.86 em cada subescala.

1.3 Procedimentos

Os procedimentos de recolha e análise dos dados utilizados neste estudo foram realizados tendo em conta os princípios éticos de uma investigação. Foi pedida autorização ao presidente da Escola Secundária de Lagoa, bem como o consentimento aos pais dos alunos que participaram nesta investigação. Garantiu-se a máxima confidencialidade e anonimato ao longo de todo o processo.

Os dados foram recolhidos durante os meses de Fevereiro e Março, com a colaboração dos diretores de cada turma do 7ºano, que dispensaram uma aula de Cidadania para o preenchimento dos questionários. Durante o mesmo, foram prestados todos os esclarecimentos necessários aos alunos. Posteriormente, foi feito o levantamento do percurso escolar de todos os alunos envolvidos na investigação, através de uma pesquisa documental aos seus Processos Individuais. Tendo em conta o número de retenções ao longo do percurso escolar, dividiram-se os alunos em 3 grupos.

1.4 Estratégia Analítica

A análise estatística dos dados foi efetuada com recurso ao *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 22 para Windows.

Para caracterizar a amostra, foram executadas estatísticas descritivas que incluíram medidas de tendência central e dispersão. De modo a analisar as diferenças no autoconceito e nas atribuições causais em função do género, utilizou-se o *teste t de student* para amostras independentes.

Para verificar as distinções a nível do autoconceito e seus fatores mediante o número de retenções, realizaram-se análises da variância univariada (*one way ANOVA*) considerando 3 grupos: sem retenções

(“nenhuma”); uma retenção (“uma); e duas ou mais retenções (“duas ou mais”). De seguida, o mesmo procedimento foi utilizado para averiguar diferenças nas atribuições causais em função do número de retenções. Nos dois casos, foram realizados testes *post hoc Bonferroni* no sentido de esclarecer entre quais dos três grupos foram encontradas as diferenças significativas.

IV. Resultados

Procedeu-se a uma análise preliminar dos dados. O teste de *Shapiro-Wilk* permitiu concluir que a amostra não segue uma distribuição normal. De acordo com o teste de *Levene* que foi efetuado para comparar a homogeneidade das variâncias, há três variáveis que não cumprem este pressuposto: as subescalas Comportamento, Popularidade e Felicidade/Satisfação. Uma análise dos valores de assimetria e curtose não revelou violações severas à normalidade ($|Sk| < 3$ $|Ku| < 10$; Kline, 2011). Assim sendo e tendo em conta o tamanho da amostra ($n=88$), realizaram-se testes paramétricos aos dados.

De seguida, efetuou-se uma caracterização das variáveis em estudo, através de estatísticas descritivas com medidas de tendência central e de dispersão, conforme se pode observar na tabela 3.

Tabela 3 - descrição das variáveis em estudo: média, mínimo, máximo e desvio padrão

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
AC_C	12,57	2,935	4	16
AC_IEE	10,45	4,256	1	17
AC_AAF	7,74	3,004	1	13
AC_A	9,35	3,248	1	14
AC_P	8,67	2,396	1	12
AC_FS	7,72	2,223	1	10
AC_Total	54,08	10,977	27	77

Capacidade (Bom)	3,9545	0,50222	2,50	5,00
Esforço/Método de Estudo (Bom)	4,0680	,45381	2,67	4,83
Contingências Externas (Bom)	2,7085	,47489	1,13	3,88
Capacidade (Fraco)	3,6884	,66061	1,75	5,00
Esforço/Método de Estudo (Fraco)	3,7932	,52198	2,50	4,67
Contingências Externas (Fraco)	3,0660	,88276	1,38	4,50

Hipótese 1: Existem diferenças significativas no autoconceito e suas dimensões em função género.

Procedeu-se a uma análise através do teste t para variáveis independentes (cujos resultados se apresentam na tabela 4), que não revelaram diferenças estatisticamente significativas em função do género, exceto no que diz respeito à subescala Ansiedade ($t = 2.709$, $p = 0.009$). Nesta dimensão podemos concluir que as raparigas ($M = 8.31$, $DP = 3.585$) apresentam resultados inferiores aos rapazes ($M = 10.18$, $DP = 2.713$).

Tabela 4 - diferenças no autoconceito em função do género

	Masculino		Feminino		t	p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Comportamento	12,18	3,296	13,05	2,361	-1.305	.170
Intelectual e Estatuto Escolar	9,73	4,281	11,36	4,101	-1.801	.075
Aparência e Atributos Físicos	7,39	2,893	8,18	3,119	-1.232	.221
Ansiedade	10,18	2,713	8,31	3,585	2.709	.009

Popularidade	8,78	2,511	8,54	2,269	.459	.647
Felicidade e Satisfação	7,73	2,069	7,69	2,430	.088	.930
Escala Total	53,45	10,624	54,87	11,494	-.602	.549

Hipótese 2: Existem diferenças significativas nas atribuições causais em função gênero.

Através do teste t para amostras independentes podemos verificar que só há diferenças relevantes no que diz respeito ao gênero nas seguintes dimensões de atribuições causais: Esforço/Método para explicar o Fraco Desempenho ($t = 2.785$, $p = 0.007$) e Contingências Externas como causa do Fraco Desempenho ($t = 2.236$, $p = 0.028$). Nas restantes dimensões os grupos apresentam resultados semelhantes, conforme se pode confirmar na tabela 5.

Assim sendo, as raparigas atingem pontuações mais altas na atribuição do fracasso a Empenho/Método de Estudo ($M = 3.9605$, $DP = 0.47198$) do que os rapazes ($M = 3.6600$, $DP = 0.52596$). Por seu turno o gênero masculino tem resultados superiores na atribuição do fracasso a Contingências Externas ($M = 3.2496$, $DP = 0.80580$) do que o sexo feminino ($M = 2.8354$, $DP = 0.93053$).

Tabela 5 - diferenças nas atribuições causais em função do gênero

	Masculino		Feminino		T	p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Capacidade (Bom)	3,9337	,51229	3,9808	,49466	-.453	.665
Empenho/Método de Estudo (Bom)	3,9998	,44510	4,1536	,45577	-1.593	.115
Contingências Externas (Bom)	2,7473	,49695	2,6597	,44720	.858	.393
Capacidade (Fraco)	3,6088	,67622	3,7885	,63489	-1.272	.207

Empenho/Método de Estudo (Fraco)	3,6600	,52596	3,9605	,47198	2.785	.007
Contingências Externas (Fraco)	3,2496	,80580	2,8354	,93053	2.236	.028

Hipótese 3: Existem diferenças significativas no autoconceito e suas dimensões em função do número de retenções.

A análise da variância através da ANOVA unidirecional (cujos resultados se encontram na tabela 6) permitiu concluir a existência de diferenças estatisticamente significativas nas subescalas Comportamento ($F = 10.485$, $p < 0.001$) Intelectual e Estatuto Escolar ($F = 14.468$, $p < 0.001$), Aparência e Atributos Físicos ($F = 6.002$, $p = 0.004$) bem como no Autoconceito total dos alunos ($F = 12.546$, $p < 0.001$) consoante o número de retenções. Nas subescalas Ansiedade, Popularidade e Felicidade/Satisfação não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em função do número de retenções.

Tabela 6 - diferenças no autoconceito em função do número de retenções

	Nenhuma		Uma		Duas ou mais		F	p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Médi a	Desvio Padrão		
AC_C	13.56	2.095	13.21	2.517	10.72	3.411	10.485	0.000
AC_IEE	11.91	3.648	12.07	3.605	7.41	3.878	14.468	0.000
AC_AAF	8.44	2.651	8.57	2.821	6.24	3.136	6.002	0.004
AC_A	9.82	3.200	9.43	3.368	8.59	3.235	1.290	0.281
AC_P	9.00	2.164	8.93	1.542	8.03	2.958	1.548	0.219
AC_FS	8.24	1.598	8.36	1.985	6.59	2.745	6.279	0.219
AC_Total	57.89	9.208	57.21	10.657	46.66	10.153	12.546	0.000

Procedeu-se à análise através dos testes *post hoc Bonferroni*

para determinar entre que grupos residiam as diferenças encontradas. Os resultados evidenciaram uma tendência para a dimensão do Comportamento ser afetada negativamente pelo número de retenções; o grupo com nenhuma retenção ($M = 13.56$, $DP = 2.095$) difere estatisticamente do grupo com duas ou mais ($M = 10.72$, $DP = 3.411$), bem como o grupo com uma retenção ($M = 13.21$, $DP = 2.517$) demonstra uma diferença em relação ao grupo com duas ou mais retenções ($M = 10.72$, $DP = 3.411$). A diferença nesta dimensão no que diz respeito ao grupo sem nenhuma retenção e ao grupo com uma retenção não é significativa.

O número de retenções parece afetar de igual forma a dimensão Intelectual e Estatuto Escolar do Autoconceito, encontrando-se diferenças significativas entre o grupo com nenhuma retenção ($M = 11.91$, $DP = 3.648$) e o grupo com duas ou mais retenções ($M = 7.41$, $DP = 3.878$); e entre o grupo com uma retenção ($M = 12.07$, $DP = 3.605$) e o grupo com duas ou mais retenções ($M = 7.41$, $DP = 3.878$).

Em relação à dimensão Aparência e Atributos Físicos os resultados são semelhantes, diminuindo a pontuação nesta subescala com o número de retenções. As diferenças foram apenas encontradas entre o grupo sem nenhuma retenção ($M = 8.44$, $DP = 2.651$) e o grupo com duas ou mais retenções ($M = 6.24$, $DP = 3.136$); e entre o grupo com uma retenção ($M = 8.57$, $DP = 2.821$) e o grupo com duas ou mais retenções ($M = 6.24$, $DP = 3.136$).

Por último em relação à pontuação total do Autoconceito, as conclusões são similares às descritas anteriormente. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo sem nenhuma retenção ($M = 57.89$, $DP = 9.208$) e o grupo com duas ou mais retenções ($M = 46.66$, $DP = 10.153$), bem como entre o grupo com uma retenção ($M = 57.21$, $DP = 10.657$) e o grupo com duas ou mais retenções ($M = 46.66$, $DP = 10.153$).

Hipótese 4: Existem diferenças significativas nas atribuições causais em função do número de retenções.

De acordo com os resultados da análise de variância através da ANOVA unidirecional, existem diferenças significativas entre os 3 grupos no que diz respeito à dimensão Capacidade-Bom Desempenho ($F = 6.437$, $p = 0.002$); Esforço/Método-Bom Desempenho ($F = 9.983$, $p < 0.001$); Capacidade-Fraco Desempenho ($F = 32.526$, $p < 0.001$); Esforço/Método-Fraco Desempenho ($F = 52.746$, $p < 0.001$); Contingências Externas-Fraco Desempenho ($F = 91.572$, $p < 0.001$). Apenas não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no que diz respeito à ao efeito das Contingências Externas nos Bons Desempenhos escolares.

Para compreender entre que grupos foram encontradas estas diferenças significativas, procedeu-se novamente aos testes *post hoc* de *Bonferroni*.

Tabela 7 - diferenças nas atribuições causais em função do número de retenções

	Nenhuma		Uma		Duas ou mais		F	p
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		
Capacidade (Bom)	4.1278	.44474	3.6964	.50171	3.8103	.50292	6.437	.002
Esforço/Método (Bom)	4.2482	.39332	3.7379	.47827	3.9476	.41094	9.983	.000
Contingências Externas (Bom)	2.7228	.39612	2.6721	.63236	2.6962	.51680	.083	.918
Capacidade (Fraco)	4.1056	.49569	3.1071	.37614	3.3217	.56243	32.526	.000
Esforço/Método (Fraco)	4.1704	.32133	3.4293	.43324	3.3834	.35827	52.746	.000
Contingências Externas (Fraco)	2.3664	.46371	3.5543	.64614	3.9159	.48560	91.572	.000

Os testes de *Bonferroni* permitiram concluir que a tendência de atribuir os Bons Desempenhos à Capacidade diminui com o número de retenções, havendo diferenças significativas entre o grupo com

nenhuma retenção ($M = 4.1278$, $DP = 0.44474$) e o grupo com uma retenção ($M = 3.6964$, $DP = 0.50171$); bem como entre o grupo com nenhuma retenção ($M = 4.1278$, $DP = 0.44474$) e o grupo com duas ou mais retenções ($M = 3.8103$, $DP = 0.50292$). Entre o grupo com uma retenção e o grupo com duas retenções não se encontraram diferenças significativas.

Os mesmos resultados foram observados no que diz respeito à atribuição do Esforço/Método para o Bom Desempenho. Houve diferenças significativas entre o grupo com nenhuma retenção ($M = 4.2482$, $DP = 0.39332$) e o grupo com uma retenção ($M = 3.7379$, $DP = 0.47827$); bem como entre o grupo com nenhuma retenção ($M = 4.2482$, $DP = 0.39332$) e o grupo com duas ou mais retenções ($M = 3.9476$, $DP = 0.41094$).

Quanto às atribuições para o Fraco Desempenho, pode-se considerar que a atribuição da Capacidade diminui com o número de retenções. As diferenças significativas foram encontradas entre o grupo com nenhuma retenção ($M = 4.1056$, $DP = 0.49569$) e o grupo com uma retenção ($M = 3.1071$, $DP = 0.37614$); e entre o grupo com nenhuma retenção ($M = 4.1056$, $DP = 0.49569$) e o grupo com duas ou mais retenções ($M = 3.3217$, $DP = 0.56243$). Não houve diferenças significativas entre o grupo com uma retenção e o grupo com duas ou mais retenções.

No caso do Esforço/Método relativo ao Fraco Desempenho, os resultados são semelhantes. Foram encontradas diferenças entre o grupo com nenhuma retenção ($M = 4.1704$, $DP = 0.32133$) e o grupo com uma retenção ($M = 3.4293$, $DP = 0.43324$); e entre o grupo com nenhuma retenção ($M = 4.1704$, $DP = 0.32133$) e o grupo com duas ou mais retenções ($M = 3.3834$, $DP = 0.35827$).

Por último, as atribuições de Contingência Externa para o Fraco Desempenho aumentam com o número de retenções. Encontraram-se diferenças significativas entre o grupo com nenhuma retenção ($M = 2.3664$, $DP = 0.46371$) e o grupo com uma retenção ($M =$

3.5543, DP =.64614); e também entre o grupo com nenhuma retenção (M = 2.3664, DP =.46371) e o grupo com duas ou mais retenções (M = 3.9159, DP =.48560). Não foram encontradas diferenças relevantes entre o grupo com uma retenção e o grupo com duas ou mais retenções.

V. Discussão

A análise dos resultados permite concluir alguns factos interessantes relativamente aos objetivos desta investigação, visto que algumas conclusões se revelaram diferentes do que seria esperado de acordo com as hipóteses em questão.

Relativamente ao género, não foram encontradas diferenças significativas no autoconceito, exceto no que diz respeito à dimensão ansiedade. A denominação ansiedade foi substituída por “*Freedom of Anxiety*” na versão mais recente desta escala, pois este termo encontra-se mais adequado e menos propenso a confusões, uma vez que uma maior pontuação nesta escala revela uma menor ansiedade. Segundo a análise dos dados, as raparigas demonstram maior ansiedade do que os rapazes. Estes resultados são, segundo Piers e Herzberg 2002), consistentes com as investigações de Lord (1971), Osborne e LeGette (1982), Lewis e Knight (2000) que concluíram nos seus estudos que embora não haja diferenças significativas no autoconceito geral entre géneros, há diferenças no fator ansiedade (os rapazes demonstram menos ansiedade do que as raparigas). A hipótese 1 não foi confirmada com os resultados desta investigação.

Nas atribuições causais, os dados não revelaram diferenças significativas nas causas atribuídas ao Bom Desempenho Escolar. No que diz respeito ao Fraco Desempenho, pode-se concluir que as raparigas têm tendência para atribuir maior importância à falta de esforço e método de estudo como fatores causais desses resultados do que os rapazes. Por seu turno, os rapazes dão maior importância às contingências externas para explicar os maus resultados do que as

raparigas. Quanto às diferenças de géneros nas atribuições causais, não há consenso entre os diversos autores. Há estudos que não encontram diferenças significativas (Garcia & Boruchovitch, 2015; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005) e outros que concluem haver um padrão de atribuições distinto entre rapazes e raparigas.

Os dados desta investigação estão parcialmente (pois no caso do bom desempenho não foram constatadas diferenças relevantes) de acordo com os obtidos por autores como Boruchovitch, 1994; Martini e Del Prette, 2005; e Schlieper, 2001, que concluem que no que diz respeito ao fraco desempenho, os rapazes tendem a atribuí-lo a causas externas e as raparigas a causas internas. Isto poderá apresentar-se como uma vantagem para as raparigas, pois estas ao se responsabilizarem pelo insucesso e ao atribuí-lo a uma causa interna que podem controlar, estão a desenvolver um padrão atribucional mais adaptativo e com maior possibilidade de levar a comportamentos de empenho e motivação escolar para atingir resultados futuros diferentes. Podemos considerar que a hipótese foi parcialmente corroborada pelos dados deste estudo.

No que diz respeito ao autoconceito, foi possível constatar diferenças significativas entre os grupos, tanto no Autoconceito total como nas subescalas Comportamento, Intelectual e Estatuto Escolar e Aparência e Atributos Físicos. Estes resultados apenas se verificam na comparação dos grupos sem nenhuma retenção e com uma retenção com o grupo com duas ou mais retenções. Ou seja, apenas no grupo com duas ou mais retenções se identifica uma diminuição no Autoconceito total e subescalas supracitadas, quando comparado com as pontuações dos outros dois grupos. Os insucessos repetidos parecem estar relacionados com um menor autoconceito físico, comportamental e escolar, que se traduz num menor autoconceito total.

Em relação ao estabelecimento de uma relação entre o autoconceito e os resultados escolares, há autores cujas investigações

não encontraram dados que suportem esta ligação (Senos & Diniz, 1998). Os dados obtidos na presente investigação são consistentes com os resultados encontrados por outros autores (Cia & Barham, 2008; Gomes, 2007; Peixoto, 2003), que corroboram a existência desta relação entre autoconceito e sucesso/insucesso acadêmico. Branco (2012) num estudo com 152 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, conclui que os alunos com retenções apresentam um autoconceito significativamente mais baixo em todas as dimensões da *Escala de Autoconceito de Piers-Harris*, exceto na dimensão Ansiedade.

Considerando as diferenças encontradas no autoconceito geral e em 3 das dimensões, podemos concluir que a hipótese 3 foi confirmada pelo estudo em questão.

Quanto à relação entre atribuições causais e os resultados escolares, os dados permitem concluir que as diferenças significativas se encontram na comparação entre o grupo sem retenções com o grupo com uma retenção e com o grupo com duas ou mais retenções. Apenas no que diz respeito à atribuição de bons resultados às contingências externas não se verificaram diferenças. Os alunos sem retenção atribuem maior importância às capacidades e esforço/método de estudo na explicação tanto do bom como do fraco desempenho, ou seja, a causas internas. Por seu turno, os alunos com retenções utilizam mais as contingências externas para explicar o seu fraco desempenho do que os alunos sem retenções.

Estes resultados seguem a mesma direção dos encontrados por Senos (1996) que, num estudo com 49 alunos do 5º ano, concluiu que os bons alunos tendem a fazer atribuições internas para os insucessos, enquanto os maus alunos atribuem os seus insucessos mais a causas externas. Weiner (2010) relata a existência do fenómeno *self serving bias*, segundo o qual a atribuição de causas externas aos seus insucessos pelos alunos repetentes seria uma tentativa de preservar a sua autoestima dos repetidos fracassos a que estão expostos. No

entanto estes alunos, ao não se responsabilizarem pelos seus insucessos (principalmente no que a causas instáveis e controláveis diz respeito) não serão tão motivados a acreditar que uma mudança no seu comportamento irá alterar os resultados obtidos no futuro. Como consequência, não empreendem tanta energia e empenho nas tarefas escolares, nem estão tão motivados quanto os alunos que atribuem o seu insucesso à falta de esforço/método. Podemos considerar que a hipótese 4 foi corroborada pelos dados da investigação.

VI. Conclusão

O presente estudo pretendeu analisar a relação entre o autoconceito dos alunos, as suas atribuições causais e o seu sucesso/insucesso escolar. Nesta parte da dissertação, pretende-se integrar os resultados encontrados e procurar alguma explicação para os mesmos, bem como apresentar as limitações do estudo e lançar desafios futuros nas investigações nesta área.

Considerando a análise dos resultados, podemos concluir que as experiências repetidas de insucesso estão relacionadas com um Autoconceito Total mais baixo, sendo que estas diferenças também são perceptíveis nos fatores Comportamento, Estatuto Intelectual e Escolar e Atributos e Aspeto Físico. O mesmo não se verifica no grupo que apenas possui uma retenção.

Os resultados obtidos no que diz respeito às atribuições causais parecem indicar a existência de um padrão ego defensivo por parte dos alunos com retenções (de ambos os grupos), pois estes tendem a atribuir mais os insucessos a contingências externas. Como explicar que apesar deste padrão o autoconceito no caso de insucessos repetidos se encontre mais baixo? Como uma das explicações possíveis, pode-se equacionar, como o autoconceito do sujeito é influenciado pela ideia que os outros formam do sujeito bem como do feedback que lhe transmitem, que os alunos com mais retenções estão sujeitos a comentários e apreciações negativas por parte dos outros

que lhe são próximos (pais, professores, etc) o que influencia o autoconceito.

Para comprovar esta hipótese, teriam de ter sido incluídas no estudo as atribuições causais dos pais e professores, uma vez que segundo Weiner (1983) as atribuições dos insucessos das outras pessoas estão ligadas a diferentes emoções. Assim sendo, se os outros perceberem a causa como falta de esforço, e tendo em conta que esta é controlável pelo sujeito, mais facilmente farão uma avaliação negativa do mesmo. O insucesso escolar é o resumo de muitos fatores, não podendo apenas ser imputado ao sujeito e sua falta de esforço.

Como limitações deste estudo podemos citar o facto de se basear apenas na escola de uma zona e o tamanho da amostra ser reduzido, o que limita a possibilidade de generalização dos resultados. É igualmente de referir que os grupos utilizados nas comparações não são equivalentes em termos de dimensão. No futuro, seria interessante alargar este estudo, incluindo várias escolas de diferentes zonas na amostra, bem como as atribuições causais de pais e professores.

Não apenas os fatores envolvidos no insucesso escolar necessitam de mais investigação, também nos programas de intervenção destes fatores precisam de ser aprofundados com uma visão mais ampla desta problemática. Weiner (2010) na sua análise dos programas de intervenção nas atribuições, conclui que estes programas podem ser mais complexos, e menos semelhantes uns aos outros, do que seria esperado.

Por exemplo podemos considerar que o aluno ao assumir a responsabilidade dos seus fracos desempenhos e atribuí-los a causas que são instáveis e controláveis, como a falta de esforço, pode estar mais motivado e alterar o seu comportamento no futuro, esforçando-se nas tarefas escolares de forma a obter diferentes resultados. Não obstante, Bandura (1981) chegou à conclusão de quando os bons desempenhos se atribuem a um grande esforço, isto pode resultar numa perceção de baixa capacidade. Isto leva-nos a concluir a

complexidade do processo que leva a alterações nos resultados escolares, pelo que devemos ter em conta outros fatores - o tipo de aluno, a dificuldade da tarefa, a envolvimento familiar e a relação aluno-professor, importância que o aluno atribui ao seu desempenho escolar, entre outras. (Barros e Barros, 1996).

Em suma, o insucesso escolar é um processo complexo que não envolve apenas o aluno, mas também pais, professores e os próprios colegas. Para tentar compreender este processo de modo a poder intervir eficazmente, é necessário ter em conta todos estes elementos, bem como adaptar as intervenções a cada sujeito. O insucesso escolar repetido é preocupante, ainda mais se tivermos em conta que as experiências escolares vão ter um impacto em todo o desenvolvimento das crianças e adolescentes, que vão construindo a sua identidade ao longo dos vários anos que passam como estudantes.

Referências bibliográficas

- Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978). Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology* 87 (1), 49-74.
- Almeida, L.S., Miranda, L., & Guisande, M.A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25(2), 169-176.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Barros, A.M., & Almeida, L.S. (1991). Dimensões sociocognitivas do desempenho escolar. In L.S. Almeida (Ed), *Cognição e Aprendizagem Escolar*. Porto: APPORT.
- Barros, A.M., & Barros, J. H. (1990). Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 119-138.
- Barros, J., & Barros, A. (1996). *Psicologia da educação escolar*. Coimbra: Almedina.
- Bar-Tal, D., & Darom, E. (1979). Pupils' attributions of success and failure. *Child Development*, 50, 264-267.
- Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a Psicologia Escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(1), 111-128.
- Branco, J. (2012). *Insucesso Escolar e Autoconceito (um estudo na área escolar da Maia)* (dissertação de mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Candeias, M.M. (1999). *A auto-representação em adolescentes do 3º ciclo do ensino básico* (Dissertação de mestrado). ISPA, Lisboa.
- Cia, F., & Barham, E.J. (2008). Estabelecendo relação entre o autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psico*, 39(1), 21-27.
- Cooley, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.
- Coopersmith, S. & Feldman, R. (1974). *Fostering a Positive-Self*

Concept and High Esteem in the Classroom. In Coop, R.H. and White, K. (eds). *Psychological Concepts in the Classroom*. New York: Harper.

Cruz, J.F., Barros, A.M., Melo, B.T., & Coelho, S. (1997). Atribuições causais para o rendimento escolar a matemática e a português. *Revista Portuguesa de Educação*, 10(1), 129-146.

Eccles, J.S., & Roeser, R.W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225-241.

Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-414.

Faria, L. (2005). Desenvolvimento do autoconceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, XXIII(4), 361-371.

Fazio, R. H., Effrein, E. A. & Falender, V. J. (1981). Self-perceptions following social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 41(2), 232-242.

Ferreira, M.C., et al. (2002). Atribuição da causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural brasil-argentina-méxico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 515-527.

Ferreira, M.M., Bidarra, M.G., & Raposo, N.V. (2011). Atribuições causais do (in)sucesso académico no ensino superior: padrões diferenciais de professores e estudantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(2), 149-158.

Garcia, N. & Boruchovitch, E. (2015). As Atribuições de Causalidade no Ensino Fundamental: Relações com Variáveis Demográficas e Escolares. *Porto Alegre*, 46 (2), 176-187.

Gecas, V. (1982). The self-concept. In R. H. Turner & J. F. Short, Jr. (Eds.), *Annual review of sociology*, vol 8 (pp. 1-33). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.

Gomes, M. A. (2007). *Auto-conceito/Auto-estima e rendimento escolar em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico* (dissertação de mestrado). Universidade aberta, Lisboa.

Green, J., Nelson, G., Martin, A.J., & Marsh, H. (2006) The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 7(4), 534-546.

Hattie, J.A. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, N. (1993). *Principles of social psychology*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

James, W. (1890). *Principles of Psychology*. New York: Henry Holt.

Kulik, J. A., Sledge, P., & Mahler, H. I. M. (1986). Self-confirmatory attribution, egocentrism, and the perpetuation of self-beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 587-594.

Maluf, M.R., & Marques, D.C. (1985). Experiências de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários. *Fórum Educacional*, 9, 74-87.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78.

Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.

Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 858-866.

Marsh, H.W. (1990). The structure of academic self-concept: the marsh/shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.

Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin* 34, 542-552.

Martini, M., & Del Prette (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Revista Inter-americana de Psicologia*, 39 (3), 355-368.

Mascarenhas, S., Almeida, L.S., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-91.

Mead, G.H. (1934). *Mind Self and Society from the Standpoint of a*

Social Behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.

Miguel, R.R., Rijo, D., & Lima, L.N. (2012). Fatores de risco para o insucesso escolar: a relevância das variáveis psicológicas e comportamentais do aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(1), 127-143.

Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2008) *Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE)*. Braga: Universidade do Minho.

Montemayor, R. & Eisen, M. (1977). The Development of Self-Concepts from Childhood to Adolescence. *Developmental Psychology*, 13(4), 314-319.

Neves, S.P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em português e matemática. *Análise Psicológica*, XXV(4), 635-652.

Pajares, F., & Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.

Peixoto, F.J. (2003). *Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: estudo das relações entre autoestima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.

Piers, E.V. & Herzberg, D. S. (2002). *Piers-Harris 2: Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (2ª Ed)*. Wilshire, Boulevard, CA: Western Psychological Services.

Rodrigues, A., Assmar, E. & Jablonski B. (2000). *Psicologia Social* (18 ed.). Petrópolis: Vozes.

Rousseau, N. (2002). Charles Horton Cooley: concept of the looking glass self. In N. Rousseau (Ed.) *Self, Symbols & Society* (pp. 87-102). Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Schunk, D. (1990). Self-concept and school achievement. In C. Rogers & P. Kutnick (Eds.), *The Social Psychology of the primary school* (pp. 70-79). London: Routledge.

Senos, J. (1992). *Auto-estima e resultados escolares: o papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da autoestima após a obtenção de baixos resultados escolares, numa*

amostra de alunos do 6.º ano de escolaridade (Dissertação de mestrado). ISPA, Lisboa.

Senos, J. (1996). Atribuição causal, autoestima e resultados escolares. *Análise Psicológica*, XIV(1), 111-121.

Senos, J., & Diniz, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, XVI(2), 267-276.

Serra, A.V. (1988). O autoconceito. *Análise Psicológica*, VI(2), 101-110.

Shavelson, R.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi: 10.3102/00346543046003407.

Shavelson, R.J., & Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.

Simões, M. R & Serra, A. V. (1987) A importância do auto – conceito na aprendizagem escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 233-243.

Veiga, F.H. (1990). Autoconceito e disrupção escolar de jovens: conceptualização, avaliação e diferenciação (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of educational research*, 42(2), 203-215. doi: 10.3102/00346543042002203.

Weiner, B., Nierenberg, R., & Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attributional (casual stability) interpretation of expectancy of sucess. *Journal of Personality*, 44(1), 52-68.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experience. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. doi: 10.1037/0022-0663.71.1.3.

Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75(4), 530-543. doi: 10.1037/0022-0663.75.4.530.

Weiner, B. (1985). Na attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

Weiner, B. (2010). Attribution theory. In P. Peterson, E. Baker, & B.

McGraw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, vol 6 (pp. 558-563). Oxford: Elsevier.

Weiner, B., Russell, D. & Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1211-1220.

Anexos

Anexo 1 – Pedido de autorização ao Presidente do Conselho Executivo

Exmo Sr. Diretor do Conselho Executivo

Venho por este meio requerer a vossa autorização para incluir os alunos do 7º ano desta escola no meu estudo sobre o autoconceito, atribuições causais e (in)sucesso escolar, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade de Coimbra.

O objetivo desta investigação é dar um modesto contributo às investigações nas áreas da educação, concretamente no que respeita ao sucesso ou insucesso escolar, cuja compreensão deve ser do interesse de todos os intervenientes neste processo e que se revela primordial na vida dos alunos.

A participação dos alunos consistirá em responder a dois questionários e peço a Vossa colaboração para poder retirar os dados que necessito dos processos individuais de cada aluno, bem como me comprometo a pedir a autorização dos pais e a garantir a confidencialidade e anonimato dos seus educandos.

Desde já agradeço a sua disponibilidade.

Atenciosamente,

O Presidente do Conselho Executivo,

Anexo 2 – Autorização dos Encarregados de Educação

Exmo Encarregado de Educação

O meu nome é Ana Maria de Morais Lobo Delfim, estou presentemente a realizar um estudo sobre autoconceito, atribuições causais e o (in)sucesso escolar, integrado na minha dissertação de Mestrado em Psicologia. Esta investigação tem como objetivo a identificação de alguns fatores que poderão estar relacionados com o sucesso ou insucesso escolar, com o intuito de contribuir para o estabelecimento de algumas relações/padrões e lançar desafios a novas investigações, nesta área tão importante da vida das crianças e adolescentes.

Venho por este meio requerer a vossa autorização para que o seu educando responda aos inquéritos que fazem parte desta investigação, garantindo a confidencialidade e anonimato do mesmo.

Com os melhores cumprimentos,

O requerente

O Encarregado de Educação _____
do aluno _____

Nº _____ Ano _____ Turma _____

Autorizo

Não autorizo