

---

MAGALI RODRIGUES SERRANO

O AUTOCONCEITO E A PERCEPÇÃO DE CONTROLE

E SUA RELAÇÃO COM O RENDIMENTO ACADÊMICO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1991

---

PP. 91.17487



---

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Vasconcelos de Luna. †

---

---

COMISSÃO JULGADORA:

~~Prof.ª Luciana A. Raposo de Azevedo~~  
Prof.ª Luciana A. Raposo de Azevedo  
Leifuma

---

---

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho para mim, é mais do que acadêmico, é uma realização pessoal e como tal merece que neste momento eu me coloque mais livre.

Da maneira mais livre que pude imaginar, todo carinho a vocês, que foram especiais nesta longa caminhada:

*Mamãe*                      *Sérgio*                      *Heidi*  
*Elaine*                      *Cleber*  
*Maria Silvia*  
*Má*                      *FAP/UNIMEP*  
*Professores*                      *Mari*  
*Stela*                      *Dê*                      *Papai*  
*Silvia*                      *Nel*  
*Nê*                      *Wandinho*                      *Capes*  
*Diretores*                      *Magda*  
*Alunos*                      *Jimmy*

---

---

Aos meus pais,

---

---

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar a natureza de alguns comportamentos que depois de instalados no repertório do aluno impedem a aprendizagem em sala de aula e levam ao fracasso escolar.

Esta pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro, a origem desses comportamentos e suas conseqüências dentro do processo educacional são analisadas a partir de diferentes abordagens teóricas (autoconceito e percepção de controle). No segundo momento, de natureza empírica, foi realizado um levantamento de dados dentro da realidade educacional, buscando evidências para as relações apontadas anteriormente.

Os resultados obtidos nos levam a concluir que independentemente da conceituação assumida, os comportamentos analisados devem ser trabalhados na prática para que a aprendizagem na sala de aula seja eficaz.

---

---

## ÍNDICE

### Introdução

|  |    |
|--|----|
| I - Abordagens que empregam o construto Autoconceito ..... | 04 |
| II - Atribuição Causal e Percepção de Controle .....       | 17 |
| III - Considerações teóricas e metodológicas .....         | 31 |
| IV - Método .....  | 35 |
| 1 - Sujeitos .....   | 35 |
| 2 - Instrumentos .....                                     | 35 |
| 3 - Procedimentos de coleta de dados .....                 | 38 |
| V - Resultados e discussão .....                           | 40 |
| VI - Conclusões .....                                      | 58 |
| VII - Bibliografia .....                                   | 64 |

Anexo I - *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*

Anexo II - *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*

Crivo de Correção

Anexo III - *IAR - Intellectual Achievement Responsibility*

Anexo IV - Roteiro da entrevista com as professoras

Anexo V - Roteiro da entrevista com os alunos

Anexo VI - Dados brutos obtidos durante o levantamento em campo

---

---

## INTRODUÇÃO

---

O processo de ensino-aprendizagem tem sido tema de inúmeras pesquisas e trabalhos científicos, principalmente no sentido de explicitar as causas do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. Sendo estas de grande preocupação, por serem consideradas um dos principais determinantes da repetência e da evasão escolar.

Nosso interesse por esta questão surgiu ao realizarmos, durante o 5º ano da graduação em psicologia o Estágio Supervisionado em Distúrbios de Aprendizagem. Neste estágio, realizávamos atendimento individual a crianças que haviam sido encaminhadas por apresentarem dificuldades na aprendizagem.

No contato com estas crianças pudemos notar que além de suas dificuldades acadêmicas específicas com português ou matemática, por exemplo, elas apresentavam alguns comportamentos recorrentes, tais como, falta de iniciativa na resolução de problemas acadêmicos, pequena persistência frente a atividades complexas, insegurança e esquiva frente a tarefas de avaliação de seu desempenho, baixo nível de participação e envolvimento em atividades

---

livres, apatia, desinteresse, falta de confiança em suas realizações.

Estes comportamentos ocorriam com bastante frequência e, muitas vezes, impediam a realização das atividades propostas, dificultando a consecução dos objetivos pedagógicos dentro do processo de reeducação.

Se a interferência deste tipo de comportamento foi observada na situação terapêutica, onde o atendimento é individual, pressupomos que seja bem maior na situação de sala de aula, onde o professor trabalha sozinho com 30 ou 40 alunos. Conseqüentemente, um aluno que apresente comportamentos de falta de persistência, baixo nível de participação e envolvimento em atividades e outros citados acima terá provavelmente reduzidas suas oportunidades de aprendizagem assim como o seu aproveitamento acadêmico.

Além disso, na situação real de sala de aula, o aluno que apresenta este tipo de comportamento vai sendo rotulado como preguiçoso, como um aluno problema, o que leva a uma discriminação por parte do professor, que por sua vez interfere no acompanhamento pedagógico e na avaliação que este realiza do desempenho acadêmico do aluno.

Portanto, o aluno que apresenta esses comportamentos encontra várias dificuldades para retomar o ritmo normal de aprendizagem, e dessa forma, vai se tornando cada vez mais defasado em relação aos objetivos propostos pelo professor. A repetência é uma das conseqüências deste quadro; conseqüências adicionais são o encaminhamento para um atendimento individual onde possa haver a reeducação psicopedagógica, transferência do aluno para uma classe especial na própria escola e o abandono ou evasão escolar.

A partir destas reflexões, entendemos que a emissão desses

---

comportamentos pelo aluno pode ser considerada uma das causas do fracasso escolar, causa esta que, aparentemente, tem sido negligenciada pelos educadores na sala de aula, principalmente a nível preventivo, acarretando as conseqüências descritas acima.

Apoiados nesses aspectos citados, consideramos relevante uma investigação sobre a natureza desses comportamentos que, depois de instalados no repertório comportamental do aluno, impedem a aprendizagem na sala de aula.

Realizamos esta investigação em dois momentos: um teórico, em que a origem desses comportamentos, sua relação com outros aspectos na vida do indivíduo, suas conseqüências dentro do processo educacional são analisados, tendo como pano de fundo diferentes vertentes teóricas; e outro, de natureza empírica, em que realizamos um levantamento de dados dentro da realidade educacional, a partir dos quais buscamos evidências para as relações apontadas a nível teórico.

Acreditamos que as conclusões obtidas a partir dessa investigação tragam contribuições ao trabalho do professor e de outros profissionais da área de educação no que diz respeito ao problema acima citado e, conseqüentemente, à prevenção do fracasso escolar.

---

## I - ABORDAGENS QUE EMPREGAM O CONSTRUTO AUTOCONCEITO

---

Dentro desta abordagem, os comportamentos de falta de iniciativa na resolução de problemas acadêmicos, pequena persistência frente a atividades complexas, insegurança e esquivia frente a tarefas de avaliação de seu desempenho, baixo nível de participação e envolvimento em atividades livres, apatia, desinteresse são explicados a partir da pressuposição de um construto teórico: o autoconceito ou auto-estima. Como coloca Whirter (1979) "há evidências de que a baixa auto-estima inibe a participação da pessoa na aprendizagem de atividades" (p. 56).

Garrison, Kingston, e Bernard (1971) apresentam uma posição semelhante; para eles, as crianças "procuram ou rejeitam pessoas, mostrando-se prestimosas ou retraídas, desenvolvem habilidades ou resistem à aprendizagem dependendo do conceito que formam de si próprias" (p. 328).

Para Morse e Wingo (1978), uma criança que não acredita em si mesma pode se atrasar ou se adiantar nas tarefas, causando maiores dificuldades. O conceito que cada indivíduo tem de si mesmo influencia o modo pelo qual ele tenta realizar as tarefas de desenvolvimento.

---

Este conceito surge dentro da psicologia, principalmente a partir dos estudos sobre a personalidade quando se levanta a questão da diferenciação eu-não eu. Esta questão é muito importante dentro da psicologia e, na verdade, sua origem é anterior a esta e acompanha toda a discussão filosófica da compreensão da natureza humana.

Um autor que apresenta de modo bem sistematizado essa evolução dos estudos sobre a diferenciação eu-não eu dentro da psicologia é Fleming (1971), em seu livro Psicologia do Ensino, no capítulo denominado: Compreensão da Natureza Humana: a Sociometria do EU. Neste contexto, o autor discute três elementos que contribuíram para o reconhecimento da relação com o eu dentro da psicologia: "a introdução, nas discussões psicológicas de alguns conceitos sociológicos - por exemplo, *status* e papel; a interpretação da motivação humana através de necessidades; a crescente sensibilidade para o conteúdo de pensamento consciente em vários campos" (p. 31).

Ao tratar desta questão, Fleming afirma que os filósofos durante muito tempo discutiram a questão do eu-não eu, o eu como conhecido e o eu como conhecedor. Segundo ele, um dos primeiros estudos de psicologia acerca desta questão é o trabalho de Willian James, já em 1890.

Willian James, em seu trabalho, volta a atenção para o eu empírico que seria "a soma total de tudo o que o Homem pode dizer que é seu" (apud Fleming, op. cit., p. 34). Para ele, em torno deste conceito de eu existe um sistema de tendências emocionais e conativas que é descrito como sentimentos básicos de amor-próprio que é adquirido nas experiências do indivíduo através da interação constante entre eu e sociedade.

---

James também apresentou uma definição de auto-estima que, segundo ele, seria dada pela "razão entre os sucessos e expectativas do indivíduo" (apud Fleming, op. cit., p. 35).

Nesta conceituação inicial já aparecem elementos importantes presentes em outras definições, tais como, a idéia do autoconceito como um construto interno que só pode ser acessado diretamente pelo próprio sujeito, além da importância do ambiente social e da relação do indivíduo com este ambiente social na determinação de expectativas e, portanto, do próprio autoconceito e auto-estima.

É importante frisar que, segundo Allport (1955) e Fleming (1958), essas primeiras colocações de James e de outros significaram uma volta da psicologia à consideração da existência de um construto central integrando as várias ações do indivíduo. Segundo eles, durante algum tempo, muitos psicólogos negaram a existência desta entidade centralizadora devido à influência do positivismo na psicologia. Muitos teóricos atuais defendem, a partir de seus pressupostos, tanto a existência como a não existência dessa entidade centralizadora.

Allport, em seu livro Desenvolvimento da Personalidade (1955), relata e discute a evolução de um conceito central em psicologia e a importância desse conceito na formulação de uma teoria da personalidade, a qual é seu objetivo no livro. Seguindo esta discussão, chega ao conceito de *proprium* que inclui todos os aspectos da personalidade que são responsáveis pela unidade interna. Dentre os vários aspectos incluídos neste conceito, temos a auto-identidade que seria a percepção pelo sujeito de sua constância

---

através de várias situações, ambientes, etc. Outro componente é a valorização do eu onde Allport inclui a auto-estima.

Dentro deste esquema, a auto-imagem é apresentada como um função do *proprium* e "seria a imagem que alguém tem de si mesmo" (op. cit., p. 96). Para Allport, a "imagem" tem dois aspectos: a maneira como o paciente encara suas capacidades, *status* e papéis atuais e a maneira como ele gostaria de ser, isto é, suas aspirações com relação a si mesmo.

Nesta discussão, Allport enfatiza a importância do conceito de eu enquanto unificador dos vários aspectos ligados à personalidade individual. Novamente, nesta definição de conceitos relativos ao autoconceito, auto-estima e auto-imagem, vemos a idéia de um construto interno que organiza todo o comportamento do indivíduo e a influência do social na determinação deste construto interno.

Outro autor que trabalha com a noção de EU é Jersild (1971), em seu livro Psicologia da Criança, sendo seu trabalho citado em outros livros como o de Morse e Wingo (1978). Para ele, desde o nascimento, a criança já é um ser social que inicialmente se mistura com os outros e, posteriormente, através da observação de ações e reações, vai se tornando independente e "consciente de si mesmo como ser separado dos demais" (p. 169).

Seguindo a discussão, Jersild afirma que o "eu é composto de tudo o que entra na experiência que tem uma pessoa, na sua existência individual, é o seu mundo interior" (op. cit., p. 170) e neste sentido cita a definição de William James já apresentada aqui.

---

A partir do ponto de vista de Jersild, o eu inclui um componente perceptivo, outro conceitual e um referente à atitude.

O componente perceptivo seria o modo como a pessoa se percebe, a imagem que forma de seu corpo e a idéia que faz das impressões que causa aos outros. A partir desta definição, poderíamos dizer que o componente perceptivo seria o que atualmente definimos como auto-imagem.

O componente conceitual, para Jersild, seria a concepção que o indivíduo faz de suas características diferenciadoras, seu passado, seu futuro, suas capacidades, recursos, defeitos, limitações. É o que atualmente os autores desta abordagem denominam autoconceito.

O componente referente à atitude, que podemos entender como sendo a auto-estima, seria constituído pelos sentimentos da pessoa sobre si mesma, sua tendência a se orgulhar ou se envergonhar de si mesma, sua estima própria ou autoreprovação.

Além de Jersild, temos o trabalho de Garrison *et al.* (1971) que discutem a noção de autoconceito, mas não utilizam esta terminologia. Para eles, todo indivíduo tem vários conceitos sobre si próprio (tamanho, sexo, aparência física, etc.) e estes conceitos são organizados ou influenciados "por um quadro total, por uma atitude global que se caracteriza, no lado positivo, pela autoconfiança e pela iniciativa e, no lado negativo, pela insegurança, apatia e ansiedade" (p. 239).

Para Garrison *et al.*, o conceito sobre si próprio vai se formar a partir da sensação de adequação que os adultos transmitem à criança quando, da interação social entre elas, sendo de grande importância os

---

padrões esperados nas várias situações que enfrenta na sua vida.

Como podemos notar, as definições apresentadas até o momento enfatizam o caráter da organização realizada pelo indivíduo dos vários conceitos ou características acerca de si mesmo. Outro autor que segue esta linha ao definir o autoconceito é Lecky. Segundo Mouly (1971), Lecky foi o primeiro autor a trabalhar com o termo autoconceito.

Para Lecky, "todos os valores de um indivíduo se organizam em um único sistema, cujo núcleo é a avaliação que o indivíduo faz de si mesmo" (apud Mouly, p. 41). Autoconceito seriam as atitudes do indivíduo com relação a si mesmo.

Nesta definição Lecky, além de apresentar a idéia de autoconceito como organizador do comportamento do indivíduo, inclui a noção de avaliação das características e atitudes envolvidas na determinação do autoconceito.

Outro autor, também citado por Mouly e por outros autores como Fredenburgh (1973) e Davidoff (1976), que deu grande importância ao autoconceito foi Rogers. Em sua teoria, o eu ou autoconceito é definido como "um padrão organizado, coerente de características percebidas do eu ou mim, juntamente com os valores concedidos a esses atributos" (apud Davidoff, 1976, p. 327).

Para Rogers, o autoconceito é um construto básico a partir do qual se estrutura toda a personalidade do indivíduo e toda a técnica terapêutica decorrente de sua teoria baseia-se numa percepção mais adequada do autoconceito pelo paciente. O autoconceito desenvolve-se a partir das

---

observações que as crianças fazem de seu comportamento e dos outros.

Rogers também trabalha com os conceitos de Eu Real e Eu Ideal. Eu Real é o que o indivíduo percebe de si mesmo, suas características; o Eu Ideal é o que o indivíduo gostaria de ser, suas expectativas. A congruência entre o Eu Real e o Eu Ideal determina uma auto-estima genuína e positiva; a discrepância entre os dois leva a uma auto-estima negativa.

A definição que Rogers apresenta, assim como a de Lecky, e de vários autores dentro desta abordagem, traz a idéia do autoconceito como construto que congrega e organiza as várias características que o indivíduo percebe como suas e os valores ligados a essas características.

Além destes autores, temos as colocações de Fredenburgh que apresenta as mesmas idéias básicas, mas define separadamente os termos autoconceito, auto-estima e auto-imagem. Para Fredenburgh (1973), autoconceito seria o construto que torna o comportamento consistente. Nesta definição, ele se aproxima dos primeiros autores que apresentamos. Auto-imagem é, para Fredenburgh, o que o indivíduo pensa sobre si mesmo, não só personalidade, mas *status*, caráter, reputação, aparência física, etc. Por auto-estima, ele entende a opinião do indivíduo sobre o seu Eu.

Coopersmith (citado por Mussen, Conger e Kagan, 1977) é um dos autores mais referidos quando se estuda a auto-estima, principalmente por ter sido um dos pioneiros na explicitação dos fatores antecedentes da auto-estima. Para ele, auto-estima "é um julgamento pessoal de valor, expresso nas atitudes que o indivíduo assume perante si próprio. É uma experiência subjetiva que o indivíduo transmite aos outros por intermédio de

---

relatos verbais e de outros comportamentos expressivos observáveis" (p. 732). Indivíduos com auto-estima positiva confiam neles mesmos, têm independência social, participam de grupos e de discussões de modo assertivo, são melhor relacionados socialmente. Os indivíduos com baixa auto-estima possuem um padrão bem diferente, não confiam neles mesmos, não se expõem em grupos sociais e têm dificuldades em se relacionar socialmente.

Segundo Coopersmith, a formação de uma auto-estima positiva ou negativa é muito influenciada pelos padrões e comportamentos parentais. Nesse sentido, ele apresenta uma lista de atitudes dos pais que contribuem para uma auto-estima positiva ou negativa.

Outros autores que acentuam o caráter de avaliação e valorização relacionado ao autoconceito são Hardy e Heyes (1980). Para eles, conceito de eu é o conhecimento e atitudes que o indivíduo desenvolve sobre si mesmo. Este conceito é constituído de duas partes: a imagem do eu que é descritiva e a auto-avaliação que é a estimativa de valor pessoal. Ao trabalhar com o desenvolvimento do autoconceito, eles acentuam o papel do outro e do social na determinação destes valores individuais.

Podemos situar, também, dentre as várias definições levantadas, um grupo de autores que acentua a questão da percepção como um aspecto essencial na delimitação do autoconceito pelo indivíduo. Como coloca Mouly (1960), "o autoconceito liga-se diretamente, ao problema da percepção. Numa tentativa de evitar conflito com idéias inconsistentes, (...), a percepção é seletiva; (...) em outras palavras, a situação externa é sempre interpretada através de forças internas" (p. 47). Inicialmente, segundo

---

Mouly, a criança é neutra com relação ao conceito que constrói para si mesma, mas a partir de suas experiências vai formando uma visão de si mesma. "O comportamento do indivíduo não é governado pelos aspectos físicos da situação em que está, mas por suas percepções, alteradas em função de suas experiências anteriores" (p. 48).

Segundo Lindgren (1971), "o comportamento das crianças é determinado pela percepção que têm delas próprias e do mundo que as rodeia" (p. 44). Segundo esta linha de pensamento, tanto Mouly como Lindgren apresentam a proposta de Combs e Snygg que estendem a noção de autoconceito propondo o campo fenomenal.

Campo fenomenal é a parte mais pessoal do campo físico total em que está o indivíduo, sendo constituído por uma camada mais externa que seria o ambiente fenomenal, não-eu, que envolve aquelas partes do ambiente que integram a vida do indivíduo - e outra mais interna - o eu fenomenal - que inclui os aspectos do campo fenomenal que o indivíduo experimenta como parte característica de si mesmo. O núcleo do campo fenomenal é o autoconceito que se refere aos aspectos mais íntimos e pessoais da situação total, é a percepção ou visão que o indivíduo tem de si próprio.

Para Combs e Snygg, a conduta é sempre determinada pelo campo fenomenal, mais especificamente pelo eu fenomenal e pelo autoconceito; a necessidade básica do indivíduo é preservar seu eu fenomenal, seu autoconceito.

Outro autor que enfatiza a percepção na definição do autoconceito é Gilmer (1970). Ele trabalha com o termo auto-identidade e

---

afirma que esta "envolve a definição de si mesmo tanto em termos físicos como psicológicos, podendo levar a uma auto-imagem positiva ou negativa" (p. 32).

Quanto à auto-imagem, ele afirma que é única para o indivíduo, e consiste na organização da experiência acumulada sobre um tempo de vida. Para ele, a auto-imagem advém da estrutura biológica que, apesar de ser única, é condicionada pelo ambiente social e pelos contatos sociais realizados.

Ao discutir os componentes e a formação da auto-imagem, Gilmer enfatiza a percepção tanto do corpo como das experiências vividas pelo indivíduo e chega a citar Combs ao trabalhar com esses aspectos.

Dentro desse grupo de autores que enfatizam a percepção temos Wylie (apud, Bijou, 1976), que define o autoconceito como a "percepção consciente subjetiva do seu ambiente e do seu eu; como o indivíduo percebe sua relação com aquele ambiente" (p. 73).

O autoconceito ou auto-estima tem sido utilizado por alguns autores que trabalham com a questão da motivação de um modo geral e da motivação para aprendizagem, em particular. Um dos autores que trabalha com esta questão é Maslow, citado por Bonow (1954) e Pilleti (1986).

Para Maslow, em sua teoria das necessidades, todo indivíduo sente necessidade de auto-estima que seria uma procura de valorização e reconhecimento por parte dos outros. Quando esta necessidade é satisfeita, sentimos confiança em nossas realizações, sentimos que temos valor para os outros, sentimos que podemos participar na comunidade e ser úteis. Caso contrário, sentimo-nos inferiorizados, fracos e desamparados.

---

---

Dentro dessas definições ligadas à motivação, vemos, novamente, uma estrutura interna, ou seja, uma necessidade que impulsiona o indivíduo a se comportar de modo a satisfazê-la.

Apresentando uma abordagem mais ampla dessa questão temos a definição de Lewis e Brooks-Gun citada por Bee (1984). Para estes, no nível mais básico, há o eu existencial que seria o sentido fundamental de ser separado dos outros. Depois, temos o eu categorial, que seria a definição de si mesmo a partir de categorias. O eu categorial envolve o autoconceito ou auto-imagem, conjunto de categorias de valor que a criança aplica a si mesma, e a auto-estima, aspecto afetivo do autoconceito.

Piers (1969) classifica sua posição dentro da abordagem fenomenológica (\*)<sup>1</sup> e define o autoconceito "como um grupo relativamente estável de auto-attitudes que refletem uma descrição e uma avaliação de seu próprio comportamento e atributos" (p. 1).

Ele entende que o autoconceito refere-se a autopercepções da pessoa em relação a aspectos importantes de sua vida. Sendo modeladas por fatores biológicos e culturais, estas percepções são formadas primariamente através da interação do indivíduo com o ambiente durante a infância, e das atitudes e comportamentos dos outros. Estas percepções levam a atitudes de auto-avaliação (cognições) e sentimentos (afetos) que têm uma importante função de organização do comportamento e que também influem na motivação.

---

(\*) O instrumento elaborado por Piers e Harris (1969) será utilizado nesta pesquisa, conforme descrito no capítulo IV.

---

As definições de autoconceito, auto-estima e auto-imagem apresentadas pelos vários autores possuem um núcleo comum que se constitui basicamente na pressuposição de um construto ou variável interna que organiza ou dá consistência às atitudes, valores ou comportamentos do indivíduo.

Em torno deste núcleo comum os autores enfatizam um ou outro aspecto relacionado a esse construto, como o caráter de avaliação a ele subjacente, a importância da percepção na formação e determinação do autoconceito do indivíduo, ou ainda, sua relação com a questão da motivação do comportamento.

Um outro aspecto citado por muitos autores é a importância da interação social, da relação com o ambiente e com os outros significativos na causação ou formação do autoconceito.

Esses aspectos citados estão intimamente relacionados com o desempenho do aluno na situação acadêmica e, por esse motivo, muitos autores se preocuparam em discutir essa relação.

Um destes autores é Harter (1983) que considera esta questão muito importante a nível de remediação de problemas ligados à aprendizagem escolar. Ela cita algumas pesquisas realizadas nesse sentido e conclui que "os estudos mostram que há uma relação causal entre o desempenho acadêmico e alguns aspectos da auto-avaliação, mas não podemos levantar uma relação causal entre a realização e uma visão global de auto-estima" (p. 237).

Em pesquisa realizada por De Francesco e Taylor (1985) foi comprovado que crianças com dificuldades de aprendizagem possuem um autoconceito menor que as crianças que não possuem dificuldades.

---

Mouly (1960) é outro autor que discute teoricamente esta questão. Para ele, na área de aprendizagem escolar, as crianças buscam confirmar sua auto-imagem para evitar o conflito, o que leva a fracassos consecutivos. Segundo ele, os professores deveriam estimular o comportamento das crianças, acentuando o êxito e apresentando expectativas realistas de seu desempenho. "A criança colocada diante de objetivos irrealistas ou exigências absurdas têm duas alternativas: incluir o fracasso como parte de sua auto-imagem ou, através do desinteresse, evitar o conflito entre o fracasso e sua auto-imagem" (p. 46).

Através desta pequena amostra de autores que trabalharam com a relação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico, fica claro que o autoconceito é um construto teórico elaborado para explicar aqueles comportamentos que foram citados na introdução e que são centrais em nosso trabalho. Neste sentido, pode trazer contribuições para uma melhor atuação do professor frente a esses comportamentos.

---

## II - ATRIBUIÇÃO CAUSAL E PERCEPÇÃO DE CONTROLE

---

A atribuição causal e percepção de controle são conceitos que surgem ligados ao processo de percepção social e que são estudados dentro da psicologia cognitiva.

O modelo cognitivo atribucional surge da constatação de que o homem procura entender e explicar os eventos que ocorrem em sua vida e que influenciam seu comportamento. Segundo Heider: "Os homens buscam conhecer as fontes de suas experiências, saber de onde vêm, como surgem, não apenas por curiosidade intelectual, mas também porque esta atribuição permite compreender o seu mundo, predizer e controlar acontecimentos referentes a ele e aos outros" (apud Dela Coleta, 1982, p. 5). Portanto, dentro desta teoria, o indivíduo possui um papel ativo na interpretação da realidade social.

Por atribuição de causalidade podemos entender, segundo Bardelli (1986), "a busca pelo indivíduo de explicações a respeito de ocorrências do comportamento próprio ou alheio" (p. 1).

As primeiras proposições teóricas ligadas a este tema foram feitas por Heider, em seu livro A psicologia das relações interpessoais,

---

publicado em 1958. Neste livro, ele trata, de maneira simples, a questão da causalidade pessoal e impessoal e chama a atenção para a tendência do homem de buscar as causas de seus comportamentos.

Um outro teórico que desenvolveu trabalho nesta área com o conceito de percepção de controle foi Rotter. Ele define a percepção de controle como "uma expectativa generalizada que opera em um grande número de situações e que reflete a percepção do indivíduo de que existem algumas relações de contingência entre suas ações e os resultados da mesma" (apud, Silva, 1978, p. 2).

A abordagem teórica de Rotter é baseada na teoria do reforço, se os reforçamentos passados forem percebidos como causados pelo próprio comportamento, o indivíduo cria uma expectativa de que em situações semelhantes aquele comportamento será novamente reforçado. Se esta expectativa se concretiza, ela se torna mais generalizada e caracteriza uma crença do indivíduo de que possui controle sobre os eventos que ocorrem em sua vida.

Portanto, como coloca Silva (op. cit.):

"... dependendo da experiência anterior, as pessoas diferem quanto ao grau em que atribuem reforços às suas próprias ações. Essas expectativas se generalizam de uma situação específica para outras consideradas semelhantes. Uma vez generalizada para uma série de eventos relacionados, a expectativa assume propriedades funcionais e torna-se uma variável de personalidade" (p. 3).

---

Em contato com estas primeiras proposições teóricas encontramos referências aos termos atribuição causal e percepção de controle. No trabalho de Silva (1979), estes termos são utilizados de maneira indistinta. Nos artigos de Rodrigues (1984) e Dela Coleta (1987) é apresentada uma clara distinção entre os dois termos. Para estes autores, a atribuição causal é um fenômeno mais específico; o indivíduo, frente a um evento de sua vida, atribui uma determinada causa a este evento. Já a percepção de controle representa uma expectativa ou crença do indivíduo de que possui controle sobre os eventos de sua vida. Nas palavras de Rodrigues (op. cit.):

"Atribuição de causalidade refere-se ao processo cognitivo de alocação de causa aos eventos percebidos; a tipologia de Rotter (percepção de controle) traduz uma disposição pessoal resultante do desenvolvimento de uma expectativa generalizada das pessoas em sua capacidade de controlar as contingências de reforço de suas ações; as que pensam que podem exercer razoável controle sobre essas contingências são denominadas internas; as que julgam que são incapazes de tal controle são chamadas externas" (p. 78).

Fica clara, no entanto, a grande ligação entre esses dois conceitos teóricos, explicitada na colocação que Dela Coleta (1987) faz ao compará-los: "os primeiros (refere-se à percepção de controle) seriam as características do sujeito e os segundos (atribuição de causalidade) os processos empregados para cada fim, influenciados, é claro, pelas

---

características anteriormente descritas" (p. 80).

Na área de atribuição de causalidade a sucessos e fracassos, temos os trabalhos de Weiner e colaboradores (1972) que, influenciados pelos estudos de Heider e Rotter, concluíram que o desempenho é influenciado pelas causas que os indivíduos atribuem ao sucesso e ao fracasso. A partir de seus estudos, Weiner e colaboradores postularam a existência de certas propriedades comuns às várias causas, passíveis de serem atribuídas aos fenômenos com que nos defrontamos. "A estas propriedades comuns as várias causas Weiner denomina dimensões causais, e, em sua teoria, apresenta três: a) locus (interno ou externo); b) estabilidade (estável ou instável); c) controlabilidade (controlável ou incontrolável)" (p. 113).

Dentro da dimensão locus de causalidade temos a caracterização de uma causa como interna quando fazemos referências a disposições pessoais do atribuidor (por ex.: esforço, capacidade); podemos caracterizar uma causa como externa quando se referir a condições externas ao indivíduo, como sorte, dificuldade da tarefa, etc..

Com relação à estabilidade, as causas atribuídas podem ser classificadas como estáveis quando possuem características invariantes ou menos flutuantes e, no outro extremo, podem ser classificadas como instáveis quando ligadas a condições mais variáveis. Como exemplo da dimensão estabilidade, temos que capacidade é classificada como estável e esforço e sorte são considerados instáveis.

Controlabilidade é uma dimensão causal que se refere à possibilidade de controle das causas atribuídas aos eventos, que podem ser

---

mais controláveis ou mais incontroláveis. Assim, por exemplo, as atribuições causais: capacidade, dificuldade da tarefa e sorte são consideradas como mais incontroláveis; por outro lado, esforço pode ser considerado como mais controlável. Segundo Weiner (1979), esta classificação traz alguns problemas que somente futuras pesquisas poderão solucionar.

Portanto, as causas atribuídas podem ser classificadas dentro de uma das oito células que podem ser visualizadas no Quadro I: dois níveis de locus de causalidade (interno x externo), dois níveis de controle (controlável x incontrolável) e dois níveis de estabilidade (estável x instável) (Weiner, 1979).

| Controlabilidade  |         | Controlável |          | Incontrolável |          |
|-------------------|---------|-------------|----------|---------------|----------|
| Estabilidade      |         | Estável     | Instável | Estável       | Instável |
| Locus de Controle | Interno |             |          |               |          |
|                   | Externo |             |          |               |          |

**Quadro I - Dimensões causais da atribuição de causalidade**

Assim, sorte ou acaso é uma causa classificada como externa, incontrolável e instável, e esforço seria classificada na célula que comporta as dimensões interna, controlável e instável.

O importante desta taxionomia tridimensional das causas atribuídas a sucessos e fracassos é que a partir dela podemos analisar as suas conseqüências, tanto a nível cognitivo como de ação.

Segundo Bardelli (1986), encontramos pesquisas apontando, até o momento, três tipos de conseqüências primárias ligadas às dimensões de uma causa atribuída: "mudança de expectativa", "afetos relacionados à estima" e "julgamentos interpessoais".

A conseqüência "mudança de expectativa" está provavelmente ligada à dimensão estabilidade. A "mudança de expectativa" é menor quando a causa para um determinado evento é caracterizada como estável e é maior quando a causa possui uma dimensão instável. Ou seja, se um indivíduo acredita que a causa de um determinado evento é a falta de esforço, que é uma causa instável, ele provavelmente esperará que ocorra uma mudança em outra situação semelhante, se alterar seu comportamento.

Rodrigues (1984) também trata do papel mediador das atribuições causais nas expectativas de comportamento futuro, e enfatiza que tanto observador como ator criam expectativas a partir das dimensões causais atribuídas aos eventos.

Os "afetos relacionados à estima" provavelmente estão relacionados à dimensão locus de causalidade. A atribuição de um fracasso a uma causa com dimensões interna e estável traz como conseqüência afetos negativos relacionados à estima; um exemplo seria a atribuição de um fracasso à pouca capacidade. Já a atribuição deste mesmo fracasso a uma causa externa, como por exemplo dificuldade da tarefa ou sorte, não altera os afetos relacionados à estima. Portanto, quando temos uma variação na dimensão locus de causalidade temos, como conseqüência, uma variação na qualidade dos "afetos relacionados à estima".

---

Muito ligadas a esta relação entre atribuição causal e "afetos relacionados à estima" estão algumas pesquisas de Rodrigues (1984) nas quais foi confirmada a hipótese de que a atribuição causal possui um papel de mediação na eliciação de diferentes emoções e em sua intensidade. Assim, a atribuição de sucesso a uma causa interna traz sentimentos de orgulho e, ao contrário, nos sentimos culpados quando fracassamos na realização de determinada tarefa cuja causa é atribuída a um fator interno estável.

Fica claro, ao nos aprofundarmos no estudo do referencial teórico atribucionista, que as conseqüências a nível cognitivo e de comportamento não podem ser analisadas a partir de uma única dimensão causal, e sim, da combinação das três dimensões. Portanto, essas conseqüências já analisadas e outras como intensidade de desempenho, persistência e escolha são determinadas pelas várias dimensões das causas atribuídas.

Exemplificando esta combinação em termos de conseqüências cognitivas e comportamentais, podemos relacionar as atribuições causais incontroláveis, externas e estáveis com o desamparo de que nos fala Seligman (1977). Um indivíduo que, por contingências de sua vida, tem a tendência a atribuir aos acontecimentos ou eventos causas incontroláveis, externas e estáveis tende a apresentar comportamentos de passividade, desânimo e desalento que denotam uma crença na incapacidade de enfrentar com êxito suas dificuldades.

O fenômeno da atribuição da causalidade tem sido relacionado com muitas outras variáveis como: eventos interpessoais frustradores, acontecimentos frustradores, origem de grupos minoritários, conformidade,

---

estereótipo sexual e preconceito racial (apud, Silva, 1978).

Os estudos da atribuição da causalidade no contexto escolar são numerosos e trazem contribuições de grande importância para os profissionais da educação. Eles têm sido realizados enfatizando principalmente a questão da atribuição causal a situações de sucesso e fracasso acadêmico, sua relação tanto com desempenho acadêmico quanto com a motivação à realização, além da diferença de atribuição causal entre professores e alunos.

Barroso, Mello e Faria (1978) replicaram um estudo de Weiner, tentando verificar se em uma população brasileira o esforço era tão valorizado como para os sujeitos americanos. Os resultados deste estudo e de outros realizados por Rodrigues e Marques e por Dias e Maluf (apud, Bardelli, 1986) foram contrários aos resultados de Weiner. Em nossa população, os alunos mais recompensados são aqueles mais esforçados e com aptidão, sendo que a recompensa dirigida ao aluno pouco capaz e esforçado.

"(...) não será tão grande quanto a atribuída àquele que combine alta capacidade e muito esforço. Assim é que a combinação de pouco esforço e baixa capacidade é mais punida do que de pouco esforço e alta capacidade, como a sugerir que pouco esforço seria mais tolerável em pessoas mais capazes" (Barroso, Mello e Faria, 1978, p. 68).

Estes resultados parecem denotar uma característica, mais ou menos constante em nossa cultura, de não valorizar o esforço do aluno quando

---

da apresentação de recompensas e punições tendo como base a atribuição dos fatores responsáveis pelo desempenho. A percepção desta realidade pode ter importantes conseqüências práticas, como coloca Rodrigues (1983):

"Se tendemos a não recompensar o aluno que se esforça para superar suas dificuldades inatas, poderemos contribuir para sua acomodação às suas limitações. É, pois, educacionalmente desejável que se valorize o esforço do aluno e que se impeça que ele faça atribuições de fracasso a causas internas, estáveis e incontroláveis. A conclusão final das réplicas conduzidas é que devemos alertar os professores para os perigos de não valorizar o esforço de forma especial em seu relacionamento com seus alunos" (p. 11).

Um outro estudo relacionando à atribuição causal com desempenho acadêmico foi desenvolvido por Araújo (apud, Rodrigues, 1984), que testou a seguinte hipótese: "os alunos tendem a atribuir o seu sucesso, nas realizações acadêmicas, mais a fatores internos (capacidade, esforço), enquanto o fracasso é atribuído mais frequentemente a fatores externos (dificuldade da tarefa, acaso)" (p. 11). A hipótese foi parcialmente confirmada; os alunos atribuíram seus sucessos a causas internas, mas não houve diferenças com relação à atribuição de fracassos. Resultados semelhantes foram obtidos por Dela Coleta e Godoy (apud, Rodrigues, 1984).

Um outro trabalho nesta área foi a dissertação de Bardelli (1986). Nesta pesquisa, Bardelli partiu da hipótese de Weiner de que "o

---

desempenho na escola é influenciado pelas causas que os indivíduos atribuem ao seu sucesso ou fracasso na realização de tarefas" (p. 1). Ela mostra a importância da atribuição causal do professor e do aluno pois, enquanto configuração cognitiva, esta atribuição "determina em boa parte o comportamento de cada um, atuando como um elemento mediador dessas relações interpessoais, com suas conseqüências no desempenho escolar do aluno" (p. 2).

Para isto, ela realizou entrevistas com professores e alunos de uma escola da periferia de São Paulo, com o objetivo de identificar algumas semelhanças entre as explicações causais dadas por professores e alunos ao mau desempenho destes alunos. Os resultados obtidos mostraram que a grande maioria das atribuições causais, tanto de professores como de alunos, foram relativas ao próprio aluno e sua família. As atribuições dos professores com relação aos alunos mostraram que esses possuíam uma visão extremamente negativa dos alunos com "mau desempenho acadêmico". Não surgiram entre os professores, e apareceram com baixa porcentagem entre os alunos, causas de caráter institucional e causas relativas às condições sócio-político-econômicas. Estes resultados demonstraram um quadro preocupante, pois estas atribuições acarretam comportamentos de desesperança e de afeto negativo nos alunos com relação a si mesmos. E, com relação aos professores, acarreta um certo comodismo já que as causas do mau desempenho acadêmico estão no aluno e não em seus métodos, suas estratégias de avaliação e no sistema educacional como um todo.

Dando continuidade a esta discussão de pesquisas realizadas a partir do referencial teórico atribucionista, devemos destacar as pesquisas

---

---

de Crandall *et al.* (1965 e 1968) (\*)<sup>2</sup>. Eles desenvolveram uma escala de medida da atribuição causal - o *Intellectual Achievement Responsibility Questionary (IAR)* - para ser aplicada em crianças e adolescentes de 9 a 18 anos. Na primeira pesquisa relatada, além dos objetivos metodológicos ligados à construção da escala, eles examinaram a relação entre a crença da criança em seu próprio controle de reforçamento e um certo número de variáveis demográficas como idade, sexo, QI, nível sócio-econômico e, principalmente, o desempenho acadêmico. A segunda pesquisa (1968) foi a replicação da primeira com um número menor de sujeitos.

Com relação às variáveis demográficas, eles concluíram que as meninas apresentam mais respostas internas que os meninos; quanto à inteligência e classe social, foi obtido um resultado que indica que os escores do *IAR* se relacionam apenas moderadamente com os escores dos testes referentes a estas variáveis, sendo a relação significativa provavelmente devido ao número elevado das amostras.

Quanto ao desempenho acadêmico, os escores obtidos no *IAR* foram correlacionados com duas medidas: um instrumento padronizado (*Iowa Testes of Basic Skills* para crianças mais novas e o *Califórnia Achievement Test* para as crianças nos graus 6, 8, 10 e 12) e a média obtida nos boletins. Os resultados do *IAR* foram melhor correlacionados com os resultados no teste de desempenho de garotas nos primeiros graus de escolaridade do que garotos

---

(\*) Não se pode deixar de mencionar o fato de estas pesquisas terem sido realizadas há mais de 25 anos e nos USA.

---

---

nos últimos graus. E a correlação foi maior com os resultados de garotos que se envolviam em atividades livres do que de garotas nos primeiros graus de escolaridade.

Segundo Crandall *et al.* (1965) esses dados obtidos permitem levantar a hipótese de que a crença na autoresponsabilidade tem uma influência motivacional importante no desempenho acadêmico e, portanto, o *IAR* produz melhores resultados, em termos de predição, frente a atividades onde a variação em termos de aquisição de conhecimentos e habilidade ocorre em função de fatores motivacionais. A criança que sente responsabilidade por seu sucesso e falhas pode mostrar maior iniciativa na busca de reforços e na persistência em face de dificuldades. Portanto, podemos entender que este fator motivacional pode explicar a predição adequada da participação dos meninos sendo que a intensidade do empenho em atividades acadêmicas pode ser considerado o elemento decisivo na determinação dos escores no teste de desempenho.

A correlação obtida entre as notas nos boletins e os escores no *IAR* no estudo 2 vem comprovar esta hipótese apresentada. Neste estudo foi obtida uma alta correlação entre *I* - (respostas de autoresponsabilidade, ou internalidade frente a itens que descrevem situações de fracasso) e as notas de boletim dos garotos dos graus 7 e 10, mas não no grau 3. Ao buscarem uma explicação para essa diferença, eles descobriram que na escola de 1º grau (dos Estados Unidos) os critérios utilizados, na época, para a atribuição das notas pelos professores eram muito mais objetivos, sendo que, nos graus 7 e 10, a atribuição da nota envolvia a participação em sala de aula e a

---

---

realização de atividades extra-classe. Portanto, os comportamentos de atenção e interesse pela tarefa por parte das crianças, que como vimos aumentaram seu escore nos testes de desempenho, também influenciaram a atribuição de notas pelos professores.

Concluindo, parece existir um *continuum* em que, a maior correlação é obtida com medidas que refletem claramente os determinantes motivacionais e, a menor, com medidas que têm um forte componente de aquisição de conhecimentos onde as variáveis motivacionais estão menos diretamente refletidas. Portanto, a crença na autoresponsabilidade sobre reforçamentos como medida pelo *IAR* parece ter uma relação muito próxima com a motivação, elemento essencial ao sucesso acadêmico.

Outro trabalho que devemos destacar é o de Silva (1979) que tem como objetivo o estudo da validade preditiva e fidedignidade deste instrumento desenvolvido por Crandall, o *IAR*. Este estudo foi desenvolvido na cultura brasileira e partiu da hipótese de que as crianças que atribuíam seus sucessos e fracassos acadêmicos a causas internas teriam um melhor desempenho acadêmico do que as crianças com uma percepção de controle mais externa.

Os resultados obtidos refutam esta hipótese e são opostos a todos os dados obtidos por Crandall *et al.* (1965 e 1968) e relatados aqui. A partir desses resultados, a autora realiza uma avaliação crítica de suas proposições teóricas iniciais, questionando o construto percepção de controle como uma variável individual. Segundo ela, na verdade, a percepção de controle é uma variável ideológica travestida de variável psicológica motivacional, permeando a ideologia do esforço pessoal, um instrumento

---

adequado à manutenção de nossa estrutura social.

Portanto, questiona Silva (1978):

"(...) a alta frequência de respostas de internalidade encontradas em grupos de nível sócio-econômico baixo e fracassados academicamente não seria uma medida da eficácia com que o sistema já vendeu aos grupos desfavorecidos a ideologia das classes dominantes ?" (p. 86).

Essa é a interpretação que Silva realiza dos dados obtidos. Acreditamos que uma replicação deste estudo e uma investigação mais profunda sejam necessárias para que possamos apoiar essa interpretação.

A teoria atribucional apresenta elementos de grande importância para a compreensão daqueles comportamentos citados na introdução deste trabalho e, em consequência, para a compreensão das causas do fracasso acadêmico.

---

### III - CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

---

O problema que nos propusemos a estudar e que foi descrito na introdução deste trabalho possibilita, como vimos, diferentes formas de interpretação dependendo da abordagem teórica utilizada.

Uma das formas de explicação desses comportamentos parte da pressuposição de um construto teórico interno ao indivíduo, o autoconceito. Assim, dentro desta abordagem, uma criança que possui um autoconceito negativo apresenta comportamentos de falta de iniciativa, de pouca persistência frente a tarefas complexas, esquiva frente a situações de avaliação de seu desempenho e outros, e isso acarreta, como descrito, um mau desempenho acadêmico. Em contrapartida, um indivíduo que possui, por exemplo, um autoconceito positivo apresenta iniciativa frente a situações novas, persistência frente a tarefas complexas, confiança em suas realizações, tendo como conseqüência um bom desempenho acadêmico.

Uma outra maneira de explicar aqueles comportamentos é a partir das atribuições causais ou da percepção de controle que os indivíduos apresentam frente aos eventos que ocorrem em sua vida. A crença na

---

autoresponsabilidade sobre os sucessos e fracassos em situações acadêmicas estaria relacionada a comportamentos de confiança, iniciativa, persistência e, conseqüentemente, a um bom desempenho acadêmico. Por outro lado, a crença de que a ocorrência dos eventos é devida a fatores externos traz, como conseqüência, comportamentos de apatia, desinteresse, esquiva de situações novas e de avaliação, e outros que, no final, podem caracterizar um mau desempenho acadêmico.

Portanto, teoricamente, o rendimento acadêmico está diretamente relacionado ao autoconceito do indivíduo e/ou à sua percepção de controle, às atribuições causais que realiza dos sucessos e fracassos. E mais, o próprio autoconceito está muito ligado à percepção de controle que o indivíduo apresenta frente aos eventos de sua vida e vice-versa, já que entendemos que estes dois conceitos são formas diferentes de explicar o mesmo fenômeno.

As relações entre esses três conceitos foram discutidas teoricamente nos tópicos anteriores e alguns indícios que as corroboram foram apresentados. No segundo momento de nosso trabalho procuramos confirmar essas relações através de dados obtidos na realidade educacional.

Isso foi feito através de um estudo correlacional onde cada um desses conceitos foi operacionalizado, quantificado dentro da população estudada e cruzado com os outros conceitos de maneira que foi possível explicitar as relações entre eles.

O rendimento acadêmico foi quantificado através de um coeficiente de rendimento obtido a partir dos conceitos de português e

---

matemática nos dois primeiros bimestres do ano.

O autoconceito foi medido através das respostas ao *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (Piers, 1969). E a atribuição causal foi quantificada através do *Intellectual Achievement Responsibility (IAR)* - escala desenvolvida por Crandall (maiores detalhes sobre os instrumentos de medida, no capítulo IV).

Nossas hipóteses para a correlação entre esses dados são explicitados a seguir. O rendimento acadêmico se apresentará altamente correlacionado com o autoconceito e com a crença na autoresponsabilidade sobre o reforçamento. Isso significa que os alunos que apresentem um bom rendimento acadêmico terão um alto escore no teste de autoconceito e apresentarão atribuições causais internas frente a situações de sucesso e fracasso acadêmico. E aqueles que apresentem um mau rendimento acadêmico apresentarão um autoconceito negativo e farão atribuições causais externas frente aos eventos acadêmicos. É importante frisar que além de esperarmos uma correlação positiva entre o rendimento acadêmico e os escores dos sujeitos nos testes, também esperamos uma correlação positiva entre o autoconceito e as atribuições causais dos sujeitos.

Um aspecto teórico que foi ressaltado por vários autores é a questão da importância do outro, ou seja, do ambiente social na formação do autoconceito e na aprendizagem das atribuições causais. Na situação acadêmica, a figura do professor se apresenta como esse outro, o elemento central do ambiente social e, por esse motivo realizamos uma entrevista aberta com o professor, na qual obtivemos a visão que ele tem de cada um dos

---

sujeitos, tanto uma visão mais restrita, a partir da classificação dos alunos em termos de bom, médio ou mau rendimento, como uma visão mais ampla sobre o sujeito e as razões para o rendimento que apresenta em sala de aula.

A classificação feita pelo professor foi correlacionada com o coeficiente de rendimento que cada aluno obteve. Esperamos uma correlação positiva entre estes dois elementos, sabendo inclusive que a avaliação subjetiva que o professor tem de cada aluno influencia na avaliação que ele realiza das provas e trabalhos desse aluno.

A visão que o professor tem do desempenho acadêmico do aluno está presente no dia-a-dia da sala de aula e, desse modo, influencia a própria visão que o aluno tem de si mesmo, seu autoconceito e sua percepção de controle. Portanto, esperamos uma alta correlação entre o resultado dos testes e a classificação do professor.

Além destes dados apresentados, que estão diretamente relacionados ao problema desta pesquisa, também obtivemos dados relacionados ao sexo e idade dos sujeitos, dados estes que foram analisados estatisticamente frente às outras variáveis.

A partir destes dados e análises esperamos obter informações relevantes sobre o problema de nossa pesquisa.

---

## IV - MÉTODO

---

### SUJEITOS:

Foram sujeitos desta pesquisa 45 alunos da 4ª série do 1º grau. Esses alunos pertenciam a três escolas estaduais da cidade de Campinas.

A seleção dos 15 alunos de cada escola foi feita pelo professor. A escolha da classe e do professor foi feita através de um sorteio entre as classes de 4ª série da escola. Cada um dos professores selecionou em sua classe cinco alunos com mau rendimento acadêmico, cinco alunos com rendimento acadêmico médio e outros cinco com um rendimento acadêmico muito bom. Após a seleção, o professor ordenou os alunos dentro de cada uma das categorias. Esse procedimento foi repetido nas três escolas.

### INSTRUMENTOS:

Foi utilizado como instrumento de medida de autoconceito o *The*

---

*Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, traduzido e adaptado por Vera do Amaral para ser aplicado a crianças de 8 a 16 anos. Esta é uma escala de 80 itens em que o sujeito deve responder sim ou não frente a cada item (Anexo I). Estes itens são organizados em conjuntos. A denominação dos conjuntos e os itens que os compõem são apresentados a seguir:

- o Comportamento: 16 itens: 12, 13, 14, 21, 22, 25, 34, 35, 38, 45, 48, 56, 59, 62, 78 e 80.
- o Nível Intelectual e Escolar: 17 itens: 5, 7, 9, 12, 16, 17, 21, 26, 27, 30, 31, 33, 42, 49, 53, 66 e 70.
- o Aparência física e atributos pessoais: 13 itens: 5, 8, 15, 29, 33, 41, 49, 54, 57, 60, 63, 69 e 73.
- o Ansiedade: 14 itens: 4, 6, 7, 8, 10, 20, 28, 37, 39, 40, 43, 50, 74 e 79.
- o Popularidade: 12 itens: 1, 3, 6, 11, 40, 46, 49, 51, 58, 65, 69 e 77.
- o Felicidade e satisfação pessoal: 10 itens: 2, 8, 36, 39, 43, 50, 52, 60, 67 e 80.

Na avaliação desta escala foi utilizado um crivo de correção (Anexo II) sendo que as respostas que denotam autoconceito positivo recebem pontuação 1 e aquelas que caracterizam o autoconceito negativo recebem 0. A partir da soma desses pontos foi obtida uma caracterização do sujeito em termos de um autoconceito baixo, médio ou alto.

---

É importante frisar que essa escala foi traduzida e adaptada para crianças brasileiras, mas ainda não passou por testes de validade e fidedignidade. Portanto, para esta pesquisa vamos pressupor sua validade e fidedignidade, esperando que pesquisas futuras venham, a confirmar essa pressuposição.

O instrumento utilizado para medir a atribuição causal de sucessos e fracassos acadêmicos foi a escala *IAR Intellectual Achievement Responsibility (IAR)*, originalmente desenvolvida por Crandall e colaboradores para ser aplicada em crianças e adolescentes de 9 a 18 anos de idade. Esta escala é formada por duas subescalas, uma para a crença na responsabilidade interna pelo sucesso (I+) e outra na responsabilidade interna para falhas (I-). Cada uma dessas subescalas é composta de 10 itens, sendo que cada item possui uma alternativa interna e outra externa. Portanto, o resultado I+ (internalidade positiva) é o número total de respostas internas aos itens que apresentam situações de sucesso acadêmico (no máximo 10). E o resultado I- (internalidade negativa) é o número total de respostas internas aos itens que apresentam situações de fracasso acadêmico (no máximo 10). Desta forma, o maior resultado possível para I total é 20, que significa o número total de respostas internas aos itens negativos e positivos.

Além destes dois instrumentos padronizados foram utilizados roteiros para as entrevistas com os professores e para as entrevistas com os alunos (Anexo IV e V).

---

## PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS:

O primeiro passo foi entrar em contato com os diretores das escolas em que foi realizado este trabalho. Neste contato foram transmitidos os objetivos de nossa pesquisa e informações sobre: o número de alunos necessários, as entrevistas para aplicação das escalas, as entrevistas com os professores, a utilização de uma sala para aplicação. Obtido o consentimento dos diretores, realizamos um primeiro contato com os professores transmitindo-lhes as mesmas informações gerais; neste contato foi estabelecido o momento da entrevista.

As entrevistas foram feitas individualmente com cada um dos três professores e tiveram como objetivo a seleção dos sujeitos da pesquisa a partir dos critérios relatados acima e a obtenção de informações quanto aos tópicos: método de avaliação utilizado, rendimento ou desempenho acadêmico de cada aluno selecionado, razões desse desempenho, relação entre autoconceito do aluno (foi apresentada uma definição) e o rendimento acadêmico (Anexo IV).

Durante a entrevista foram anotadas apenas as informações essenciais; um registro mais completo das respostas foi realizado após o término da entrevista. Ao final das entrevistas, a pesquisadora combinou a aplicação dos dois instrumentos aos alunos.

A aplicação das escalas foi realizada individualmente e de maneira alternada: para metade dos sujeitos aplicamos primeiro a escala de autoconceito, e para a outra metade aplicamos primeiro a escala de atribuição causal (divisão aleatória). O intervalo entre a aplicação de cada uma das

---

escalas foi de 30 dias aproximadamente.

Como rotina de cada aplicação, o sujeito foi retirado da sala de aula com a autorização do professor e foi encaminhado para o local da aplicação (que variou de escola para escola). Logo após um breve *rapport*, foi introduzida a escala. As instruções de cada uma das escalas foram lidas junto com o sujeito (ver instruções das escalas em anexo). Depois de lidas as instruções, o sujeito foi questionado sobre dúvidas e pediu-se a ele que respondesse ao exemplo. Não surgindo novas dúvidas, o aluno começava a responder às questões. Deixamos claro para o sujeito que quaisquer dúvidas, durante a realização, seriam esclarecidas prontamente. Ao final da aplicação o sujeito foi reconduzido à sua sala de aula.

Após a aplicação da segunda escala foi realizada uma entrevista com os sujeitos, quando foram questionados sobre seu desempenho escolar e sobre as causas desse desempenho (Anexo V).

---

## V - RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

Neste capítulo apresentaremos simultaneamente as análises realizadas dos dados quantitativos e qualitativos, assim como a discussão dos resultados.

Os dados quantitativos obtidos a partir da coleta de dados foram os seguintes:

- o classificação e ordenação feita pelos professores dos alunos com bom, médio e mau rendimento acadêmico;
  - o coeficiente de rendimento obtido pelos sujeitos nos dois primeiros bimestres do ano (os conceitos obtidos em português e matemática foram transformados em dados numéricos e obtida uma média);
  - o número total de pontos (escore) obtido pelos sujeitos no *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*;
  - o número de pontos (escore) obtidos em cada conjunto de itens do *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*;
  - o número de pontos obtidos nos itens positivos do *IAR*;
-

- o número de pontos obtidos nos ítems negativos do *IAR*;
- o número total de pontos obtidos no *IAR*;
- o ordem de aplicação das escalas;
- o distribuição dos sujeitos por sexo e idade.

Todos esses dados brutos são apresentados na Tabela I, em anexo. Para a sua análise, utilizamos provas estatísticas não paramétricas devido ao número pequeno de sujeitos na amostra e ao fato de alguns dados estarem em escala ordinal (classificação e ordenação dos professores).

Os dados qualitativos foram constituídos pelas respostas dos professores e alunos às entrevistas realizadas (ver roteiro de entrevistas em anexo).

O primeiro momento da análise foi relacionado à população estudada. Teve como objetivo analisar se os dados obtidos nas três escolas, com relação aos coeficientes de rendimento, podiam ser ditos provenientes da mesma população.

Inicialmente, foram calculadas estatísticas descritivas desses dados obtendo-se, com relação ao coeficiente de rendimento, a média e o desvio-padrão dentro de cada uma das escolas e depois de todos os sujeitos como um único grupo.

A partir destes dados podemos notar que os sujeitos da escola 1 tiveram, em média, um rendimento melhor que os das escolas 3 e 2, sendo que o desvio-padrão foi menor nesta escola em comparação com o das outras duas. A escola 3 foi a que apresentou maior desvio-padrão.

---

Tabela II - Estatística descritiva do rendimento acadêmico dentro de cada escola e no total das escolas

|          | Média | Desvio Padrão | Coef. de Rend. Mínimo | Coef. de Rend. Máximo |
|----------|-------|---------------|-----------------------|-----------------------|
| Escola 1 | 2,72  | 0,56          | 2,0                   | 3,75                  |
| Escola 2 | 2,47  | 0,64          | 1,5                   | 3,75                  |
| Escola 3 | 2,57  | 0,66          | 1,0                   | 3,5                   |
| Total    | 2,58  | 0,62          | 1,0                   | 3,75                  |

Esses dados mostram que houve diferenças entre uma escola e outra; o problema é saber se essa variação foi significativa de modo a invalidar o trabalho com esses sujeitos como se pertencessem à mesma população.

Para que esta questão fosse respondida foi aplicado o teste estatístico de *Kruskal-Wallis*, onde se obteve um  $H = 1,117$  com  $DF = 2$  e  $p = 0,57$ , o que demonstra que os três grupos analisados não são significativamente diferentes e, portanto, podem ser considerados como provenientes da mesma população. Essa constatação, pode não constituir surpresa se lembrarmos que em resposta à questão relativa à forma como realizam a avaliação de seus alunos, os três professores relataram que, além das provas escritas, avaliam também a participação em sala de aula e outras atividades desenvolvidas pelos alunos.

No segundo momento de nossa análise, centramos nossa atenção nos dados obtidos através dos instrumentos de medida, tendo como objetivo avaliar sua consistência interna dentro da população estudada e discutir esses dados com informações a respeito do construto que pressupõem, relacionando-os aos dados qualitativos obtidos nas entrevistas com professores e alunos.

Inicialmente foi obtida a média e o desvio-padrão do escore total e dos escores de cada conjunto de itens, considerando-se o grupo total de sujeitos (ver tabela III).

TABELA III - Estatística descritiva dos escores do *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*

|                             | Média | Desvio Padrão | Escore Mínimo | Escore Máximo |
|-----------------------------|-------|---------------|---------------|---------------|
| Comportamento               | 13,49 | 2,30          | 5             | 16            |
| Nível Intelectual e Escolar | 13,58 | 2,88          | 4             | 17            |
| Aparência Física            | 9,93  | 2,97          | 1             | 13            |
| Ansiedade                   | 9,40  | 2,86          | 1             | 14            |
| Popularidade                | 9,04  | 2,36          | 4             | 12            |
| Felicidade                  | 8,33  | 1,45          | 3             | 11            |
| Total                       | 60,47 | 11,27         | 21            | 78            |

As médias e desvio-padrão apresentados nesta tabela, tanto do escore total como dos escores dos conjuntos de itens, evidenciam que as médias obtidas foram muito próximas dos escores máximos. Os sujeitos apresentaram em sua maioria um alto autoconceito ou um autoconceito médio, poucos apresentaram um autoconceito baixo. A questão que levantamos é se essa é uma característica da população estudada ou se a escala não possibilita um maior grau de diferenciação. Essa questão só poderá ser efetivamente respondida a partir de um trabalho amplo que objetive a verificação da validade e fidedignidade desta escala em população brasileira.

Em nosso trabalho, além de pressupormos a validade e fidedignidade dessa escala, consideramos que essa questão não interferiu nas análises realizadas, já que trabalhamos basicamente com medidas de correlação, onde buscamos o grau de associação entre os escores obtidos nas escalas.

Em seguida, obtivemos um índice da associação entre os vários conjuntos de itens do *Piers-Harris* através do coeficiente de correlação por postos de *Spearman*. A matriz dessa correlação está apresentada na Tabela IV.

Como podemos notar, o coeficiente de correlação entre os vários conjuntos de itens e de cada conjunto com o escore total é positivo e bastante alto, bem acima do valor de significância. Isto demonstra que todos esses conjuntos de itens estão intimamente relacionados e, desse modo, podemos utilizar o escore total como um bom índice de todos eles.

---

TABELA IV - Coefficiente de Correlação de Spearman entre os vários conjuntos de itens do *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*

|               | Total | Comportamento | Intelectual | Aparência | Ansiedade | Popularidade |
|---------------|-------|---------------|-------------|-----------|-----------|--------------|
| Comportamento | 0,79* |               |             |           |           |              |
| Intelectual   | 0,87* | 0,67*         |             |           |           |              |
| Aparência     | 0,79* | 0,58*         | 0,75*       |           |           |              |
| Ansiedade     | 0,82* | 0,54*         | 0,64*       | 0,50*     |           |              |
| Popularidade  | 0,80* | 0,61*         | 0,57*       | 0,53*     | 0,68*     |              |
| Felicidade    | 0,68* | 0,55*         | 0,58*       | 0,62*     | 0,61*     | 0,40*        |

\* - Valor crítico (bicaudal, .05) =  $\pm 0,29$

Esses resultados são contrários aos obtidos por Piers *et al.* na validação da escala em população americana e também contrários à sua posição teórica de que o autoconceito é um construto multidimensional, onde cada um dos conjuntos de itens representaria uma das dimensões do autoconceito apresentando-se de forma independente. Em nossa amostra, a alta correlação entre os vários conjuntos de itens leva-nos a encarar o autoconceito como um construto unidimensional.

Em seguida, passamos a uma análise do IAR, produzindo a Tabela

V que apresenta estatísticas descritivas dos dados obtidos a partir de sua aplicação.

TABELA V - Estatística Descritiva dos escores do IAR

|         | Média | Desvio Padrão | Escore Mínimo | Escore Máximo |
|---------|-------|---------------|---------------|---------------|
| I +     | 7,31  | 1,81          | 2             | 10            |
| I -     | 5,20  | 2,56          | 1             | 10            |
| I Total | 12,51 | 3,15          | 7             | 20            |

Além da estatística descritiva foi calculada a Correlação de *Spearman* entre os postos obtidos pelo sujeito no IAR como um todo e seus escores I+ e I-. Os coeficientes de correlação obtidos são apresentados a seguir, juntamente com o nível de significância.

TABELA VI - Coefficiente de Correlação de Spearman entre I+, I- e I Total

|         | I +    | I -    |
|---------|--------|--------|
| I -     | 0,03 * |        |
| I Total | 0,59 * | 0,79 * |

\* - valor crítico (bicaudal, .05) =  $\pm 0,29$

---

O que podemos notar nessa tabela é que tanto I+ como I- estão positivamente relacionados com o I total, isso porque este é a somatória de I+ com I-. Por outro lado, I+ não se apresenta correlacionado com I-. Desse modo, dentro dessa escala, teremos que trabalhar com os escores das duas subescalas (I+ e I-) separadamente.

Essa constatação significa que, na população estudada, assumir a responsabilidade frente a situações de sucesso acadêmico como as apresentadas pelo IAR, é diferente de assumir responsabilidade por situações de fracasso acadêmico. Esse resultado é semelhante ao obtido por Crandall *et al.* (1965) e pode significar que a autoresponsabilidade por sucessos e falhas envolve processos de aprendizagem e manifestação diferenciados.

No momento seguinte de nossa análise, o objetivo foi verificar se a variação obtida nos escores dos testes foi devida à ordem de aplicação dos mesmos. Neste sentido, os sujeitos foram divididos em dois grupos: o 1º grupo, para o qual a ordem de aplicação foi *Piers-Harris* e depois IAR e o 2º grupo com ordem inversa. Para analisar a variância entre as médias dos dois grupos foi utilizado o Teste t. Os dados obtidos são apresentados na Tabela VII.

A partir desses dados podemos dizer que a ordem de aplicação dos testes não trouxe diferenças significativas nos escores de I+, I- e PH total. Portanto, concluímos que não houve interferência de um teste sobre o seguinte.

---

TABELA VII - Dados produzidos pelo teste t para comparação entre os dois grupos de sujeitos cuja ordem de aplicação das escalas foi diferente

|          | Grupo | Média | Desvio Padrão | Diferença | Padrão de Erro da Diferença | T      | Prob. |
|----------|-------|-------|---------------|-----------|-----------------------------|--------|-------|
| I +      | I     | 7,30  | 1,46          | -0,138    | 0,54                        | 0,5451 | >0,05 |
|          | II    | 7,32  | 2,15          |           |                             |        |       |
| I -      | I     | 5,13  | 2,40          | -0,1423   | 0,77                        | 0,7731 | >0,05 |
|          | II    | 5,27  | 2,78          |           |                             |        |       |
| PH Total | I     | 62,43 | 7,64          | 4,0257    | 3,34                        | 3,3434 | >0,05 |
|          | II    | 58,41 | 14,00         |           |                             |        |       |

Na etapa posterior buscamos verificar se os escores obtidos em cada um dos testes, o rendimento acadêmico e a idade apresentaram uma variação significativa em função do sexo dos sujeitos da amostra. Os sujeitos foram divididos em dois grupos, sendo o Grupo I formado por sujeitos do sexo feminino e o Grupo II pelos sujeitos do sexo masculino. Foi utilizado o teste t para verificar se a diferença entre as médias dos dois grupos era significativa. A seguir são apresentados os dados obtidos:

TABELA VIII - Dados produzidos pelo teste t para comparação entre os sujeitos do Grupo I sexo feminino e Grupo II sexo masculino

|          | Grupo | Média  | Desvio Padrão | Diferença | Padrão de Erro da Diferença | T      | Prob.  |
|----------|-------|--------|---------------|-----------|-----------------------------|--------|--------|
| R Total  | I     | 2,77   | 0,53          | 0,46      | 0,18                        | 2,6259 | < 0,05 |
|          | II    | 2,31   | 0,65          |           |                             |        |        |
| I +      | I     | 7,33   | 1,96          | 0,05      | 0,56                        | 0,0999 | >0,05  |
|          | II    | 7,28   | 1,60          |           |                             |        |        |
| I -      | I     | 4,78   | 2,62          | -1,05     | 0,77                        | 1,3663 | >0,05  |
|          | II    | 5,83   | 2,41          |           |                             |        |        |
| PH Total | I     | 62,07  | 10,71         | 4,02      | 3,41                        | 1,1771 | >0,05  |
|          | II    | 58,06  | 11,96         |           |                             |        |        |
| IDADE    | I     | 133,89 | 7,27          | -6,44     | 3,79                        | -1,699 | < 0,05 |
|          | II    | 140,33 | 17,66         |           |                             |        |        |

A partir desses dados apresentados, podemos notar que a diferença entre as médias dos grupos não foi significativa com relação aos escores nos testes de *IAR* e *Piers-Harris*, e apresentou-se significativa com relação ao rendimento total e com relação à idade.

Portanto, concluímos que meninos e meninas não diferem entre si quanto às atribuições causais que realizam frente a situações de sucesso e fracasso acadêmico, e quanto à visão que têm ou à avaliação que fazem de si mesmos. Com relação à idade, verificamos que dentro do grupo pesquisado, as meninas são mais novas do que os meninos, sendo que essa diferença pode significar que os garotos se encontram "mais atrasados" do que as garotas, provavelmente com maior índice de repetência. Essa hipótese é congruente com a verificação de que as meninas apresentam em média um melhor rendimento acadêmico do que os meninos.

A análise desses resultados suscita muitas reflexões relacionadas ao papel do homem e da mulher na sociedade e a influência dessas expectativas sociais sobre o rendimento e o autoconceito das crianças. Verificamos que os garotos apresentam, em média, um rendimento acadêmico menor do que as garotas; mas quanto ao autoconceito e às atribuições causais, os grupos não diferem significativamente. Portanto, concluímos que os garotos não se vêem mais negativamente do que as garotas, apesar da diferença em termos de rendimento acadêmico. Isso pode ser explicado a partir das diferenças relatadas na literatura educacional quanto ao padrão social esperado de uma garota e de um garoto nos primeiros anos de escolaridade e a influência desse padrão ou papel social na determinação do rendimento acadêmico e na formação do autoconceito e da percepção de controle, como vimos nos primeiros capítulos.

Em seguida, passamos às medidas estatísticas relacionadas à hipótese propriamente dita. Nesta etapa da análise de dados, nosso objetivo

---

O coeficiente de rendimento apresentou-se positivamente correlacionado com o I+ e PH total e com uma correlação negativa com a idade. O escore I+ apresentou uma correlação positiva com o escore no teste de autoconceito e não apresentou correlação com a idade dos sujeitos; o resultado no *Piers-Harris* também não esteve correlacionado com a idade.

É relevante ressaltar que o escore obtido frente aos itens negativos do *IAR* não apresentou correlação com nenhuma outra variável.

No segundo momento desta etapa de medidas estatísticas relacionadas à hipótese propriamente dita, dividimos os sujeitos em três grupos, a partir da classificação do professor e aplicamos a prova de *Kruskal-Wallis* para verificar se havia uma diferença significativa entre os três grupos. Os resultados obtidos são apresentados na tabela abaixo:

TABELA X - Dados produzidos pela prova de *Kruskal-Wallis* para comparação dos grupos de sujeitos classificados pelo professor como bom, médio e mau rendimento acadêmico

|          | H      | Graus de Liberdade | Prob.  |
|----------|--------|--------------------|--------|
| R Total  | 26,652 | 2                  | < 0,05 |
| I +      | 15,834 | 2                  | < 0,05 |
| I -      | 0,288  | 2                  | > 0,05 |
| PH Total | 10,658 | 2                  | < 0,05 |
| Idade    | 6,867  | 2                  | < 0,05 |

A partir desses dados podemos notar que o coeficiente de rendimento, o escore no I+, no PH total e a idade apresentaram uma diferença bastante significativa entre os grupos de sujeitos com bom, médio ou mau rendimento acadêmico. Já o escore obtido no I- não apresentou diferenças significativas. Analisando os dados apresentados nessas duas tabelas (IX e X), podemos dizer que a alta correlação obtida entre o coeficiente de rendimento e a classificação e ordenação feitas pelos professores de seus alunos, assim como a diferença significativa entre os três grupos em termos do coeficiente de rendimento, demonstram que o professor, enquanto agente avaliador de seus alunos, é coerente ao realizar essa avaliação, seja com elementos mais objetivos (coeficiente de rendimento) ou de modo mais subjetivo (classificação e ordenação).

Por outro lado, essa coerência nos leva a questionar se o professor não possui uma imagem predeterminada de cada aluno, que interfere ou influencia no momento em que realiza a avaliação desses alunos. Essa questão fica em aberto neste trabalho, já que não utilizamos nenhuma medida do rendimento acadêmico dos alunos que fosse independente do professor. Esse viés ou limitação é condizente com o nosso trabalho, pois consideramos que a avaliação do professor é aquela com a qual o aluno tem contato no seu dia-a-dia e, portanto, é a que tem grande probabilidade, segundo as concepções teóricas, de influenciar o seu comportamento, sua visão de si mesmo e suas atribuições causais.

As entrevistas realizadas com os alunos confirmam essa

---

influência, pois a avaliação que eles fazem de seu próprio rendimento acadêmico é condizente com a avaliação dos professores. No caso dos alunos do grupo com mau desempenho acadêmico, muitas vezes eles apresentaram inicialmente uma certa dificuldade em se avaliarem ou assumirem suas dificuldades acadêmicas, mas depois, no correr da entrevista, isso era feito mais facilmente. Essa constatação vem de encontro a concepções teóricas apresentadas tanto por autores que utilizam o construto autoconceito como por aqueles da abordagem atribucional.

A correlação encontrada entre os escores obtidos pelos sujeitos no *Piers-Harris* e o rendimento acadêmico e classificação do professor, assim como a diferença nos escores dessa escala nos grupos de bom, médio e mau rendimento acadêmico vêm confirmar a hipótese levantada de que os alunos com bom rendimento acadêmico possuem uma visão mais positiva deles mesmos (como avaliado pelo *Piers-Harris*) e alunos que apresentam um mau rendimento acadêmico apresentam uma visão mais negativa deles mesmos.

Nas entrevistas feitas com os professores, quando foi pedido que eles caracterizassem seus alunos como possuindo um autoconceito positivo, médio ou negativo, o professor da escola 1 caracterizou dois sujeitos (S10 e S13) como tendo um autoconceito negativo e os outros com autoconceito positivo. O professor da escola 2 classificou um dos sujeitos (S2) como tendo um autoconceito positivo, três sujeitos (S11, S13, S15) foram descritos como apresentando um autoconceito baixo e todos os outros como possuindo um autoconceito médio. Para o professor 3, todos os seus alunos apresentam um autoconceito positivo. Notamos, a partir dessas caracterizações, que os

---

professores não relacionam o rendimento acadêmico ao autoconceito do aluno; na verdade, eles demonstram não conhecer o autoconceito de seus alunos. Essa visão é confirmada quando, em seguida, eles são questionados sobre a relação entre o autoconceito e o desempenho acadêmico. Dois professores, escolas 1 e 3, responderam que não viam nenhuma relação e o outro citou três alunos nos quais observava essa relação: um que possuía um autoconceito positivo, e em consequência tinha um bom rendimento, e dois que tinham um autoconceito negativo e que por esse motivo apresentavam dificuldades acadêmicas.

Portanto, concluímos que o autoconceito dos alunos não é considerado pelos professores como um elemento importante para a aprendizagem e, entretanto, os dados obtidos demonstram que o autoconceito, como medido pelo *Piers-Harris*, está relacionado ao desempenho acadêmico dos alunos. Essa oposição demonstra que os professores não têm prestado atenção ou não possuem informações suficientes sobre os fatores psicológicos e emocionais que podem estar envolvidos no processo de aprendizagem. Esta questão será aprofundada após a discussão dos dados obtidos pelo *IAR* e sua relação com o desempenho acadêmico.

O cruzamento entre os escores do *IAR* e as medidas do rendimento acadêmico mostraram que há uma relação entre as atribuições causais frente a situações de sucesso e o rendimento acadêmico; em outras palavras, indivíduos que apresentam um bom rendimento na escola realizam mais atribuições causais internas, ou seja, responsabilizam-se pelo sucesso e, ao contrário, aqueles que têm dificuldades tendem a atribuir causas externas ao seu sucesso. Isso nos mostra que os indivíduos que apresentam dificuldades

---

---

acadêmicas não acreditam no seu controle sobre o reforçamento externo o que acarreta alguns comportamentos que dificultam ainda mais seu sucesso acadêmico.

Um aspecto que nos chamou atenção, nesse cruzamento dos escores do *IAR* com o desempenho acadêmico e a classificação e ordenação feita pelos professores, foi não haver correlação positiva ou negativa, nem diferenças significativas nas atribuições causais frente a situações de fracasso acadêmico e o desempenho dos sujeitos. Isso sugere que as atribuições causais frente a situações de fracasso são independentes do desempenho.

Ainda com relação às atribuições causais, os dados qualitativos obtidos através das entrevistas foram bastante semelhantes aos obtidos por Bardelli (1986). Os professores atribuem como causas para o sucesso ou fracasso acadêmico de seus alunos, principalmente características individuais como responsabilidade, inteligência, capacidade, interesse, maturidade, dedicação e, em seguida, influências da família, nível sócio-econômico, não havendo em nenhum momento menção aos métodos de ensino, características pessoais dele enquanto professor, relação professor-aluno e outros.

Com relação às justificativas dos alunos para o seu rendimento, observa-se um padrão bastante semelhante ao dos professores. De maneira geral, os alunos vêem-se como os causadores de seu sucesso ou fracasso acadêmico. A maioria das causas apresentadas por professores e alunos podem ser caracterizadas, de acordo com a classificação de Weiner

---

(1979), como internas, controláveis e instáveis. Segundo Bardelli (1986), a atribuição de causas desse tipo pode trazer como consequência desesperança e afetos negativos relacionados à visão que os alunos têm deles mesmos e, com relação aos professores acarreta um certo comodismo, já que as causas para o sucesso ou fracasso acadêmico estão nos alunos e não em seus métodos ou em suas características pessoais.

A correlação positiva obtida entre os escores do *Piers-Harris* e I+ demonstra que os construtos teóricos que esses dois instrumentos se propõem a medir, na prática, estão muito próximos. Essa constatação vem de encontro à nossa proposição teórica inicial, de que esses construtos representam formas diferentes de abordar o mesmo fenômeno concreto que descrevemos na introdução deste trabalho como os comportamentos de falta de iniciativa na resolução de problemas acadêmicos, pequena persistência frente a atividades complexas, insegurança e esquiva frente a tarefas de avaliação de seu desempenho, baixo nível de participação e envolvimento em atividades livres, apatia, desinteresse, falta de confiança em suas realizações.

Essa correlação obtida entre os escores no *Piers-Harris* e o escore nos itens positivos do *IAR* também demonstra a validade preditiva de uma escala com relação a outra, o que vêm de encontro à pressuposição inicial de nosso trabalho quanto a validade e fidedignidade da escala *Piers-Harris* na população brasileira. Apesar desse indício a favor dessa pressuposição, é importante que ela seja lembrada no momento em que realizamos a análise dos dados obtidos.

---

## VI - CONCLUSÕES

Ao apresentarmos as conclusões gerais deste trabalho, devemos ressaltar que elas dependem da pressuposição inicial quanto à validade e fidedignidade do *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*, pressuposição que, de certa maneira, foi confirmada a partir da alta correlação obtida entre os escores desse teste com o IAR, como relatamos no capítulo anterior.

Em termos de conclusões gerais, consideramos que este trabalho ultrapassou a simples verificação de que o autoconceito e a atribuição causal ou percepção de controle estão relacionados ao desempenho acadêmico. Demonstrou que independentemente da conceituação dada ou assumida, os comportamentos de falta de iniciativa na resolução de problemas acadêmicos, pequena persistência frente a atividades complexas, insegurança, apatia, falta de confiança em suas realizações, precisam ser trabalhados na prática para que a aprendizagem dos alunos em sala de aula seja eficaz. Além disso, trouxe contribuições no sentido de explicitar, a partir das duas abordagens teóricas, a natureza desses comportamentos e as possibilidades de atuação do

---

professor a nível prático, aspectos discutidos a seguir.

Um primeiro ponto que deve ser ressaltado é a natureza aprendida dos comportamentos representados teoricamente por esses conceitos ou construtos internos. Autores das duas abordagens enfatizam a importância das relações sociais, da história de vida do indivíduo na formação do autoconceito e da percepção de controle. Como coloca Silva (1978), ao discutir a atribuição causal ou percepção de controle:

"... dependendo da experiência anterior, as pessoas diferem quanto ao grau em que atribuem reforços as suas próprias ações. Essas expectativas se generalizam de uma situação específica para outras consideradas semelhantes. Uma vez generalizada para uma série de eventos relacionados, a expectativa assume propriedades funcionais e torna-se uma variável da personalidade." (p. 3).

Esta visão também é explicitada por Mouly (1960): "O comportamento do indivíduo não é governado pelos aspectos físicos da situação em que está, mas por suas percepções alteradas em função de suas experiências anteriores, ...; depende, cada vez mais, de hábitos e padrões anteriores de comportamento" (p. 43).

A visão daqueles comportamentos como aprendidos deve alterar substancialmente a atuação do professor com seus alunos em sala de aula. Em primeiro lugar, muda a interpretação da situação problemática, ou seja, o aluno que era visto como "preguiçoso, desatento e não interessado em

---

aprender" passa a ser encarado como um aluno que aprendeu uma maneira inadequada de reagir frente a algumas situações e, mais importante, precisa ser reeducado para encarar a si mesmo de maneira diferente.

Juntamente com esse aspecto, que podemos chamar de remediativo, essa visão também traz alterações a nível preventivo. A situação de sala de aula passa a ser encarada como mais uma oportunidade de aprendizagem daqueles comportamentos e, dessa forma, o professor surge como um elemento de grande importância nessa aprendizagem.

O professor enquanto agente avaliador dos alunos possui uma grande influência sobre as avaliações e atribuições causais que os alunos fazem de seu próprio desempenho. Dentro da situação educacional, o professor representa a figura mais importante em termos de transmissão de padrões e expectativas sociais que, como vimos, tem uma grande influência na determinação do autoconceito e da percepção de controle.

Nesse sentido, vários pontos devem ser levados em conta pelo professor ao realizar a avaliação de seus alunos. Um deles é o estabelecimento dos objetivos pedagógicos; se o professor estabelece objetivos realistas e condizentes com as possibilidades de seus alunos, ele contribui para a aprendizagem de atitudes mais positivas do aluno com relação ao seu desempenho. A situação educacional ideal, segundo Aron (1986), "seria aquela que considera as diferenças individuais, sendo suficientemente flexível para adequar-se ao ritmo e ao nível de cada criança" (p. 16).

Outro ponto relacionado à avaliação é a importância da valorização do esforço do aluno ao realizar os *feed-backs* de provas ou

---

atividades desenvolvidas, como coloca Rodrigues (1983):

"Se tendemos a não recompensar o aluno que se esforça para superar suas dificuldades inatas, poderemos contribuir para sua acomodação às suas limitações. É, pois, educacionalmente desejável que se valorize o esforço do aluno e que se impeça que ele faça atribuição de fracasso a causas internas, estáveis e incontroláveis. A conclusão final das réplicas conduzidas é que devemos alertar os professores para os perigos de não valorizar o esforço de forma especial em seu relacionamento com seus alunos" (p. 11).

Ligado à valorização do esforço ao realizar a avaliação dos alunos, devemos ressaltar a necessidade de que os *feed-backs*, os reforços e punições apresentados, sejam contingentes ao desempenho do aluno na situação escolar. Essa contingência traz a possibilidade de que os alunos discriminem suas respostas adequadas e inadequadas e traz a sensação de controle, que é um fator motivacional importante para a aprendizagem.

No trecho citado acima, Rodrigues ressalta ainda a questão de se impedir que os alunos realizem atribuições causais internas, estáveis e incontroláveis o que levaria à desesperança e ao desamparo. Isso pode ser feito principalmente a partir das próprias atribuições dos professores com relação ao fracasso de seus alunos. Atribuir o fracasso à falta de inteligência, por exemplo, é extremamente negativo para o aluno e para o seu desempenho em outras situações semelhantes àquela.

---

Muito ligada a essa questão das atribuições causais está a rotulação dos alunos por parte dos professores. O rótulo ou classificação do aluno desta ou daquela forma cria uma expectativa de desempenho futuro que muitas vezes dificulta a mudança e o desenvolvimento do aluno.

É importante também que o professor esteja muito atento aos sucessos do aluno para que esses sejam acentuados de maneira a incentivar o desempenho adequado e trazer uma maior autoconfiança. E, mais do que isso, no planejamento das atividades pedagógicas, o grau de dificuldade deve ser equilibrado de maneira que todos os alunos da turma possam obter sucesso em alguma atividade. Como já frisamos, a progressão da dificuldade deve acompanhar as possibilidades de cada aluno.

Todos esses aspectos citados partem da idéia de que o professor deve estar consciente da importância da situação de aprendizagem em sala de aula, das avaliações e *feed-backs* transmitidos nessa situação para a formação do autoconceito ou percepção de controle dos alunos. E, nesse sentido, deve se colocar como elemento ativo nessa formação, de maneira a evitar ou alterar a aprendizagem de comportamentos de desinteresse, esquiva, insegurança e outros que impedem o envolvimento e motivação do aluno.

Em nossa pesquisa, pudemos constatar que os professores não possuem nenhuma informação acerca dos conceitos de atribuição causal ou autoconceito e dos comportamentos representados por esses construtos. Acreditamos que essa falta de informação acarrete problemas relacionados aos aspectos citados acima.

Desse modo, consideramos relevante que os professores e outros

---

profissionais da educação sejam informados e alertados para a importância dos comportamentos de falta de iniciativa na resolução de problemas acadêmicos, pequena persistência frente a atividades complexas, apatia, desinteresse, falta de confiança em suas realizações e outros, na consecução dos objetivos pedagógicos. E principalmente, do papel que esses profissionais desempenham na aquisição, manutenção ou alteração desses comportamentos.

---

---

## BIBLIOGRAFIA

---

- ALLPORT, G. W. - Desenvolvimento da Personalidade. São Paulo: Editora Herder, 1970 (publicação original em 1955).
- ARON, A. M. - Aprendizaje Social y Desarrollo Humano. Avances en Psicología Educacional - Universidad del Norte, 11-21, 1986.
- BARDELLI, C. - Crenças Causais de Professores e Alunos de 1ª e 4ª série sobre "mau desempenho escolar" do Aluno. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.
- BARROSO, C.; MELLO, G. N. e FARIA, A. L. - Influência de características do aluno na avaliação de seus alunos - Cadernos de Pesquisa, 26, 1978, p. 61-80.
- BEE, H. - A Criança em Desenvolvimento. São Paulo: Editora Harper Row do Brasil, 3ª edição, 1984.
-

BIJOU, J. W. - Child Development: the Basic Stage of Early Child-hood. New York: Prentice-Hall, Inc., 1976.

BONOW, I. W. - Elementos de Psicologia. São Paulo: Editora Melhoramentos, 13ª edição revista e ampliada, 1ª edição 1954.

BRENNECKE, J. H.; AMICK, R. G. - Psychology and Human Experience. Califórnia: Glencoe Publishing CO., Inc., 2ª edição, 1978.

CRANDALL, V. C.; KATKOVSKY, W.; CRANDALL, V. J. - Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. Child Development, 1965, 36, 91-109.

—————; MC GHEE, P. E. - Beliefs in internal-external control of reinforcement and academic performance. Child Development, 1968, 39, 91-102.

DAVIDOFF, L. - Introdução à Psicologia. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1983, 1ª edição 1976.

DE FRANCESCO, J. J. e TAYLOR, J. - Dimensions of self-concept in primary and middle school learning disabled and nondisabled students. Child Study Journal, 1985, 15 (2), 99-105.

---

- 
- DELA COLETA, J. A. - Atribuição de Causalidade: Teoria e Pesquisa. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982.
- DELA COLETA, M. F. - Escala multidimensional de locus de controle de Levenson. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 1987, 39 (2), 79-97.
- FLEMING, C. M. - Psicologia do Ensino. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.
- FREDENBURGH, F. A. - Exploring Human Behavior: an introduction to psychology. Califórnia: James E. Freel & associates, 1973.
- GARCIA, J. A. - Princípios de Psicologia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1964.
- GARRISON, K. C.; KINGSTON, A. J.; BERNARD, H. W. - Psicologia da Criança. São Paulo: IBRASA, 1971.
- GILMER, B. V. H. - Psychology. New York: Harper & Row, Publishers, 1970.
- HARDY, M.; HEYES, S. - Uma nova Introdução à Psicologia. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.
- HILGARD, E. R.; ATKINSON, R. C.; ATKINSON, R. L. - Introduction to Psychology. New York: Harcourt Brace Jaanovich, Inc., 1ª edição 1953.
-

- 
- JERSILD, A. T. - Psicologia da Criança. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1971, 1ª edição 1933.
- KENDLER, H. H. - Introdução à Psicologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1968.
- LINDGREN, H. C. - Psicologia na Sala de Aula. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1971.
- MORSE, W. C. e WINGO, G. N. - Psicologia e Ensino. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978, 1ª edição 1962.
- MOULY, G. J. - Psicologia Educacional. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 4ª edição 1971, versão original 1960.
- MUSSEN, P. H.; CONGER, J. J.; KANGAN, J. - Desenvolvimento e Personalidade da Criança. São Paulo: Harbra, 1977, 1ª edição americana 1956.
- (org.) - Handbook of Child Psychology. New York: Jhon Wiley & Sons, 4ª edição, 1983.
- PIERS, E. e HARRIS, D. - Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Tests. 1969.
-

- PILLETTI, N . - Psicologia Educacional. São Paul: Editora Atica S. A., 4ª edição, 1986.
- ROBINSON, J. P. e SHAVER, P. R. - Measures of Social Psychological Attitudes, 1973.
- RODRIGUES, A. - Atribuição de Causalidade: estudos brasileiros. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 1984, 36 (2), 5-20.
- . Atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso como fator mediador de reação emocional e de expectativa de comportamento. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 1984, 36(4), 12-25.
- RODRIGUES, A. e CORGA, D. - Internalidade, motivação e mediação cognitiva atribucional ao sucesso e ao fracasso. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 1988, 38 (3), 78-90.
- RODRIGUES, M. - Psicologia Educacional. São Paulo: Ed. Mc Graw-Hill do Brasil, 1978.
- ROSEMBERG, M. - A Lógica da Análise do Levantamento de Dados. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1976.
- SELIGMAN, M. E. - Desamparo. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1977.
-

SIEGEL, S . - Estatística não Paramétrica (para as ciências do comportamento), s.l., Mc Graw-Hill, 1975.

SILVA, T. R. N. da - A responsabilidade pelo sucesso e fracasso escolar em crianças - Estudo crítico da fidedignidade e da validade preditiva de uma escala de medida. Dissertação de mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1978.

WEINER, B. et al. - Perceiving the causes of success and failure. In: Jones, E. F. et al., E. F. et al.. Attribution: perceiving the causes of behavior, New Jersey, General Learning, 1972, 95-120.

WHIRTER, M. C. - The learning disabled child. Illinois: Research Press Company, 1979.

---

---

## ANEXO I

### THE PIERS-HARRIS CHILDREN'S SELF-CONCEPT CHILDREN SCALE

#### O AUTOCONCEITO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

#### "COMO EU ME SINTO"

**INSTRUÇÕES:** A seguir você vai encontrar uma série de afirmações sobre como as pessoas se sentem com relação a si mesmas. Leia cada uma das afirmações e decida se você concorda com ela. Se você concordar faça um círculo na palavra "sim", se não concordar faça um círculo na palavra "não". Responda cada questão, mesmo que seja difícil para você decidir. Não coloque um círculo ao mesmo tempo no "sim" e no "não", numa mesma afirmação.

Lembre-se que não há resposta certa ou errada. Só você poderá nos dizer como você se sente sobre si mesmo, assim, esperamos que você indique realmente, como você se sente.

#### **EXEMPLO:**

O dia está bonito ..... sim      não

---

- 
- |   |  |
|---|--|
| 1. Meus colegas caçoam de mim ..<br>..... sim não                               | 2. Eu sou uma pessoa feliz ...<br>..... sim não                                |
| 3. É difícil para mim fazer<br>amigos ..... sim não                             | 4. Muitas vezes, eu me sinto<br>triste ..... sim não                           |
| 5. Eu sou esperto .....<br>..... sim não  | 6. Eu sou acanhado .....<br>..... sim não                                      |
| 7. Eu fico nervoso quando o<br>professor me chama .... sim não                  | 8. Minha aparência me aborrece<br>..... sim não                                |
| 9. Quando eu crescer, serei uma<br>pessoa importante .....<br>..... sim não     | 10. Eu fico muito preocupado<br>tenho provas na escola quando<br>..... sim não |
| 11. Eu sou muito conhecido ....<br>..... sim não                                | 12. Eu sou bem comportado na<br>escola ..... sim não                           |
| 13. Em geral é minha culpa<br>quando alguma coisa sai errado .<br>..... sim não | 14. Eu causo problemas à<br>minha família ..... sim não                        |
| 15. Eu sou forte .....<br>..... sim não   | 16. Eu tenho boas idéias .....<br>..... sim não                                |
| 17. Eu sou importante para minha<br>família ..... sim não                       | 18. Eu sempre quero que as coi<br>sas sejam do meu jeito . sim não             |
| 19. Eu sou bom para fazer as<br>coisas com minhas mãos . sim não                | 20. Eu me desespero facilmente<br>..... sim não                                |
| 21. Eu sou bom em meu trabalho<br>escolar ..... sim não                         | 22. Eu faço muitas coisas más<br>..... sim não                                 |
-

- 
- |                                  |                                     |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| 23. Eu desenho bem .....         | 24. Eu sou bom em matemática ....   |
| ..... sim não                    | ..... sim não                       |
| 25. Eu me comporto mal em casa   | 26. Eu sou lento p/ terminar meus   |
| ..... sim não                    | trabalhos escolares ..... sim não   |
| 27. Eu sou importante na minha   | 28. Eu sou nervoso(a) .....         |
| classe ..... sim não             | ..... sim não                       |
| 29. Eu tenho belos olhos.....    | 30. Eu posso falar bem diante da    |
| ..... sim não                    | classe ..... sim não                |
| 31. Na escola eu sou distraído   | 32. Eu perturbo meus irmãos ou      |
| ..... sim não                    | irmãs ..... sim não                 |
| 33. Meus amigos gostam das       | 34. Eu estou sempre em difi-        |
| minhas idéias ..... sim não      | culdades ..... sim não              |
| 35. Eu sou obediente em casa ..  | 36. Eu tenho sorte .....            |
| ..... sim não                    | ..... sim não                       |
| 37. Eu me preocupo muito .....   | 38. Meus pais são muitos exigen-    |
| ..... sim não                    | tes ..... sim não                   |
| 39. Eu gosto de mim.....         | 40. Eu me sinto por fora das        |
| ..... sim não                    | coisas ..... sim não                |
| 41. Eu tenho belos cabelos ...   | 42. Eu me ofereço sempre p/ fazer   |
| ..... sim não                    | trabalhos na classe ..... sim não   |
| 43. Eu gostaria de ser diferente | 44. Eu durmo bem a noite .....      |
| ..... sim não                    | ..... sim não                       |
| 45. Eu odeio a escola .....      | 46. Eu estou entre os últimos a ser |
| ..... sim não                    | escolhido p/ um jogo .... sim não   |
-

- 
- |  |  |
|--|--|
| 47. Eu sou muito doente .....                                      | 48. Eu sou importante para os outros ..... |
| ..... sim não  | ..... sim não                              |
| 49. Meus colegas de escola acham que eu tenho boas idéias. sim não | 50. Eu sou infeliz .....                   |
| 51. Eu tenho muitos amigos .....                                   | ..... sim não                              |
| ..... sim não  | 52. Eu sou alegre .....                    |
| 53. Eu não sei muitas coisas ...                                   | ..... sim não                              |
| ..... sim não  | 54. Eu sou bonito .....                    |
| 55. Eu sou muito mimado .....                                      | ..... sim não                              |
| ..... sim não  | 56. Eu brigo muito .....                   |
| 56. Eu sou popular com meninos                                     | ..... sim não                              |
| ..... sim não  | 58. As pessoas me perturbam .....          |
| 59. Minha família está desapon-                                    | ..... sim não                              |
| tada comigo .....  | 60. Eu tenho um rosto agradável            |
| ..... sim não  | ..... sim não                              |
| 61. Quando eu tento fazer alguma coisa, tudo parece dar errado ..  | 62. As pessoas de casa me pertu-           |
| ..... sim não  | bam .....                                  |
| 63. Eu comando os jogos e espor-                                   | ..... sim não                              |
| tes .....  | 64. Eu sou desajeitado .....               |
| ..... sim não  | ..... sim não                              |
| 65. Em jogos e esportes eu obser-                                  | 66. Eu esqueço o que aprendo ....          |
| vo em vez de jogar ....  | ..... sim não                              |
| ..... sim não  | 68. Eu não perco a calma facil-            |
| 67. Eu não sou complicado .....                                    | mente .....                                |
| ..... sim não  | ..... sim não                              |
-

- 
- |   |   |
|---|---|
| 69. Eu sou popular com garotas ..<br>..... sim não              | 70. Eu leio bem .....<br>..... sim não              |
| 71. Eu prefiro estudar sozinho do<br>que em grupos..... sim não | 72. Eu gosto de meu irmão (irmã)<br>..... sim não   |
| 73. Eu tenho uma bela aparência<br>..... sim não                | 74. Eu sempre tenho medo .....<br>..... sim não     |
| 75. Eu sempre deixo cair e que-<br>brar as coisas ..... sim não | 76. As pessoas podem acreditam<br>mim ..... sim não |
| 77. Eu sou diferente dos outros<br>..... sim não                | 78. Eu tenho maus pensamentos<br>..... sim não      |
| 79. Eu choro facilmente .....<br>..... sim não                  | 80. Eu sou uma boa pessoa .....<br>..... sim não    |
-

---

## ANEXO II

### THE PIERS-HARRIS CHILDREN'S SELF-CONCEPT SCALE

#### CRIVO DE CORREÇÃO

1. A casela da esquerda é SIM, a casela da direita é NÃO
2. Quando a resposta caracterizar um autoconceito positivo, a casela será branca e será computado 1 ponto.
3. Quando a resposta caracterizar um autoconceito negativo, a casela será preta e será computado 0 ponto.
4. Quando mais próximo de 80 mais positivo será o autoconceito. Portanto, a pontuação é a seguinte:

De 0 a 26,7 - baixo autoconceito

De 26,8 a 53,4 - médio autoconceito

De 53,5 a 80,0 - alto autoconceito

---

|     | S    | N |
|-----|------|---|
|     | 1-20 |   |
| 1-  | █    |   |
| 2-  |      | █ |
| 3-  | █    |   |
| 4-  |      |   |
| 5-  |      | █ |
| 6-  | █    |   |
| 7-  |      |   |
| 8-  | █    |   |
| 9-  |      | █ |
| 10- | █    |   |
| 11- |      |   |
| 12- |      | █ |
| 13- | █    |   |
| 14- |      |   |
| 15- |      | █ |
| 16- |      |   |
| 17- |      |   |
| 18- | █    |   |
| 19- |      | █ |
| 20- | █    |   |

|     | S     | N |
|-----|-------|---|
|     | 21-40 |   |
| 21- |       | █ |
| 22- | █     |   |
| 23- |       | █ |
| 24- |       |   |
| 25- | █     |   |
| 26- |       |   |
| 27- |       | █ |
| 28- | █     |   |
| 29- |       | █ |
| 30- |       |   |
| 31- | █     |   |
| 32- |       |   |
| 33- |       | █ |
| 34- | █     |   |
| 35- |       | █ |
| 36- |       |   |
| 37- | █     |   |
| 38- |       |   |
| 39- |       | █ |
| 40- | █     |   |

|     | S     | N |
|-----|-------|---|
|     | 41-60 |   |
| 41- |       | █ |
| 42- |       | █ |
| 43- | █     |   |
| 44- |       | █ |
| 45- | █     |   |
| 46- |       |   |
| 47- | █     |   |
| 48- |       | █ |
| 49- |       | █ |
| 50- | █     |   |
| 51- |       | █ |
| 52- |       | █ |
| 53- | █     |   |
| 54- |       | █ |
| 55- | █     |   |
| 56- |       |   |
| 57- |       | █ |
| 58- | █     |   |
| 59- |       |   |
| 60- |       | █ |

|     | S     | N |
|-----|-------|---|
|     | 61-80 |   |
| 61- | █     |   |
| 62- | █     |   |
| 63- |       | █ |
| 64- | █     |   |
| 65- |       |   |
| 66- | █     |   |
| 67- |       | █ |
| 68- | █     |   |
| 69- |       | █ |
| 70- |       | █ |
| 71- | █     |   |
| 72- |       | █ |
| 73- |       |   |
| 74- | █     |   |
| 75- |       |   |
| 76- |       | █ |
| 77- | █     |   |
| 78- |       |   |
| 79- | █     |   |
| 80- |       | █ |

---

## ANEXO III

### IAR - INTELLECTUAL ACHIEVEMENT RESPONSABILITY

### QUESTIONÁRIO

#### **INSTRUÇÕES:**

Este questionário possui questões simples. As questões serão apresentadas uma de cada vez e são seguidas de duas respostas. Leia primeiro a questão e a seguir as duas respostas. Você deverá escolher uma só resposta. Conforme a resposta escolhida faça um círculo na letra A ou letra B que existe na frente das respostas. Se a qualquer momento você tiver alguma dúvida, levante a mão e eu tentarei esclarecê-la.

#### **EXEMPLO:**

Quando você vai passear, você prefere

A ir num parque, ou

B ir num circo ?

---

---

## QUESTÕES

1. Quando você vai bem numa prova, você vai bem

(I+) A porque você estudou para a prova, ou

B porque a prova era muito fácil ?

2. Quando você acha difícil entender uma explicação dada na sala de aula, você acha difícil

A porque a explicação não foi boa, ou

(I-) B porque você não prestou atenção ?

3. Quando você lê uma estória e depois esquece quase tudo o que leu, você esquece

A porque a estória era difícil de entender, ou

(I-) B porque você não estava interessado na estória ?

4. Quando seus pais dizem que você está indo bem na escola eles dizem isso

(I+) A porque seu trabalho escolar estava bom, ou

B porque eles estavam de bom humor ?

5. Se um dia você vai bem numa matéria em que você costuma ir mal, você vai bem

(I+) A porque você se esforçou bastante, ou

B porque alguém ajudou você ?

---

- 
6. Quando você resolve bem depressa um quebra-cabeça, você resolve depressa
- A porque o quebra-cabeça era muito fácil, ou
- (I+) B porque você prestou bastante atenção ao fazer o quebra-cabeça ?
7. Se quando você crescer você for estudar para ser professor, cientista ou doutor, e não conseguir tirar o diploma, você acha que não conseguirá
- (I-) A porque você não se esforçou bastante, ou
- B porque você precisou de ajuda e ninguém o ajudou ?
8. Quando você aprende alguma coisa rapidamente, você aprende rapidamente
- (I+) A porque você prestou muita atenção, ou
- B porque a professora explicou muito bem o assunto ?
9. Quando você acha difícil resolver problemas de matemática, você acha difícil
- (I-) A porque você estudou pouco antes de tentar resolver os problemas, ou
- B porque os problemas eram muito difíceis ?
10. Quando você esquece alguma explicação dada em sala de aula, você esquece
- A porque a explicação não foi bem dada, ou
- (I-) B porque você não se esforçou para lembrar ?
11. Quando você lê uma estória e depois lembra quase tudo o que leu, você lembra
- (I+) A porque você estava muito interessado na estória, ou
- B porque a estória era fácil de entender ?
-

- 
12. Se seus pais dizem que você está fazendo tolices e está agindo mal, eles dizem isto
- (I+) A porque você fez alguma coisa que não deveria fazer, ou  
B porque eles estavam irritados e nervosos ?
13. Quando você não vai bem numa prova, você não vai bem
- A porque a prova era muito difícil, ou  
(I-) B porque você não estudou para a prova ?
14. Se as pessoas acham que você é inteligente e sabido, elas acham isto
- A porque elas gostam de você, ou  
(I+) B porque você é inteligente ?
15. Se um dia vai mal numa matéria em que você costuma ir bem, você vai mal
- (I-) A porque estudou pouco, ou  
B porque alguém atrapalhou você e não o deixou trabalhar direito ?
16. Se uma outra criança diz que você é inteligente, ela diz isso
- (I+) A porque você deu uma boa idéia, ou  
B porque ela gosta de você ?
17. Quando seus pais dizem que você está indo mal na escola, eles dizem isso
- (I-) A porque o seu trabalho escolar não estava bom, ou  
B porque eles estavam mal-humorados ?
18. Quando você acha fácil resolver problemas de matemática, você acha fácil
- A porque os problemas eram muito simples, ou  
(I+) B porque você estudou bastante antes de resolver os problemas ?
-

19. Quando você lembra de alguma explicação dada na sala de aula, você lembra da explicação

(I+) A porque você se esforçou para lembrar, ou

B porque a explicação foi bem dada ?

20. Quando a professora lhe diz "Procure fazer isto melhor", ela diz isso

A porque ela sempre diz para os alunos se esforçarem, ou

(I-) B porque desta vez o seu trabalho não estava bom ?

---

---

## ANEXO IV

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- Pedir que o professor apresente o nome de cinco alunos com um bom rendimento acadêmico, cinco com médio rendimento e cinco com mau rendimento acadêmico. Em seguida, pedir ao professor que ordene os alunos dentro de cada umas destas categorias.

A seguir questionar sobre cada um desses alunos:

- O que este aluno apresenta como desempenho que leva você a classificá-lo como bom, médio ou mau ?

- Por que você acha que ele tem esse desempenho ?

Apresentar a seguinte definição de autoconceito: "A criança durante o seu desenvolvimento, passa por várias experiências ou situações em que é recompensada, elogiada ou punida. Através dessas experiências que ocorrem no decorrer de sua vida a criança aprende comportamentos que dizem respeito a si mesma e as suas características físicas, intelectuais, sociais

---

e psicológicas. Esses comportamentos podem ser de confiança em si mesma e em suas realizações, desinibição, segurança, iniciativa que caracterizam um autoconceito positivo. No outro extremo podem ser de inibição, falta de confiança em si mesmo e em suas realizações, insegurança, apatia, o que denota um autoconceito negativo".

- Tendo por base esta visão do autoconceito você acha que tal aluno tem um autoconceito positivo ou negativo ?

- Você acha que o rendimento acadêmico deste aluno seja influenciado principalmente pelo seu autoconceito ?

- Como você realiza a avaliação dos alunos ?

- Pedir ao professor que apresente as notas que esses alunos receberam no semestre anterior.

---

---

## ANEXO V

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Esta entrevista com os alunos será realizada após a aplicação da segunda escala.

- Como você acha que está indo na escola este ano ? Bem, mais ou menos ou mau ?

- Por que você acha que está indo deste modo ?

---

---

ANEXO VI

TABELA I - DADOS BRUTOS PRODUZIDOS DURANTE O LEVANTAMENTO  
EM CAMPO

---



Tabela I b - Dados relativos aos instrumentos de medida dos alunos da escola 1

| Su j. | IAR |    |       | Piers - Harris     |                      |                 |               |                  |                |           |
|-------|-----|----|-------|--------------------|----------------------|-----------------|---------------|------------------|----------------|-----------|
|       | I+  | I- | I tot | Compor-<br>tamento | Nível Int.<br>e Esc. | Apar ê n<br>cia | Ansie<br>dade | Popula<br>ridade | Felici<br>dade | PH<br>tot |
| 1     | 8   | 4  | 12    | 16                 | 17                   | 10              | 9             | 11               | 9              | 67        |
| 2     | 7   | 3  | 10    | 15                 | 14                   | 12              | 11            | 8                | 9              | 66        |
| 3     | 10  | 10 | 20    | 16                 | 16                   | 11              | 12            | 11               | 9              | 73        |
| 4     | 7   | 6  | 13    | 16                 | 10                   | 11              | 10            | 10               | 9              | 62        |
| 5     | 9   | 4  | 13    | 15                 | 16                   | 12              | 10            | 10               | 9              | 71        |
| 6     | 8   | 3  | 11    | 14                 | 13                   | 10              | 12            | 11               | 9              | 66        |
| 7     | 7   | 3  | 10    | 15                 | 15                   | 11              | 10            | 10               | 8              | 68        |
| 8     | 7   | 5  | 12    | 15                 | 13                   | 10              | 7             | 5                | 9              | 53        |
| 9     | 7   | 6  | 13    | 15                 | 16                   | 7               | 11            | 9                | 8              | 64        |
| 10    | 6   | 7  | 13    | 12                 | 13                   | 7               | 11            | 8                | 9              | 58        |
| 11    | 6   | 4  | 10    | 15                 | 13                   | 13              | 10            | 11               | 8              | 65        |
| 12    | 2   | 5  | 7     | 15                 | 12                   | 9               | 5             | 5                | 7              | 49        |
| 13    | 7   | 3  | 10    | 11                 | 15                   | 12              | 9             | 6                | 10             | 59        |
| 14    | 5   | 7  | 12    | 14                 | 15                   | 11              | 12            | 11               | 8              | 68        |
| 15    | 6   | 3  | 9     | 14                 | 14                   | 10              | 11            | 11               | 7              | 65        |

Tabela 1 c - Ordem de aplicação das escalas e dados gerais sobre os alunos da escola 1

| Sujeitos | Ordem de Aplicação | Idade* | Sexo |
|----------|--------------------|--------|------|
| 1        | 2º -IAR 1º -PH     | 133    | F    |
| 2        | 2º -IAR 1º -PH     | 126    | F    |
| 3        | 2º -IAR 1º -PH     | 133    | F    |
| 4        | 1º -IAR 2º -PH     | 135    | M    |
| 5        | 1º -IAR 2º -PH     | 125    | F    |
| 6        | 2º -IAR 1º -PH     | 130    | F    |
| 7        | 2º -IAR 1º -PH     | 131    | F    |
| 8        | 1º -IAR 2º -PH     | 122    | M    |
| 9        | 1º -IAR 2º -PH     | 125    | M    |
| 10       | 1º -IAR 2º -PH     | 134    | F    |
| 11       | 2º -IAR 1º -PH     | 148    | F    |
| 12       | 2º -IAR 1º -PH     | 147    | F    |
| 13       | 1º -IAR 2º -PH     | 138    | M    |
| 14       | 1º -IAR 2º -PH     | 134    | M    |
| 15       | 1º -IAR 2º -PH     | 134    | M    |

\* - Idade em meses



Tabela I e - Dados relativos aos instrumentos de medida dos alunos da escola 2

| Suj. | IAR |    |       | Piers - Harris     |                      |                |                |                   |                 |           |
|------|-----|----|-------|--------------------|----------------------|----------------|----------------|-------------------|-----------------|-----------|
|      | I+  | I- | I tot | Compor-<br>tamento | Nível Int.<br>e Esc. | Aparên-<br>cia | Ansie-<br>dade | Popula-<br>ridade | Felici-<br>dade | PH<br>tot |
| 16   | 6   | 3  | 9     | 13                 | 12                   | 10             | 9              | 12                | 9               | 59        |
| 17   | 9   | 6  | 15    | 16                 | 14                   | 11             | 8              | 11                | 8               | 66        |
| 18   | 9   | 7  | 16    | 16                 | 14                   | 11             | 14             | 11                | 10              | 72        |
| 19   | 8   | 10 | 18    | 14                 | 17                   | 12             | 10             | 11                | 7               | 67        |
| 20   | 8   | 5  | 13    | 13                 | 13                   | 12             | 7              | 9                 | 8               | 54        |
| 21   | 7   | 10 | 17    | 11                 | 12                   | 10             | 4              | 7                 | 9               | 50        |
| 22   | 7   | 3  | 10    | 14                 | 16                   | 9              | 10             | 8                 | 6               | 60        |
| 23   | 8   | 5  | 13    | 15                 | 14                   | 11             | 13             | 12                | 9               | 70        |
| 24   | 7   | 3  | 10    | 12                 | 13                   | 10             | 7              | 11                | 8               | 60        |
| 25   | 9   | 4  | 13    | 14                 | 14                   | 11             | 7              | 9                 | 9               | 58        |
| 26   | 3   | 5  | 8     | 7                  | 5                    | 1              | 3              | 4                 | 4               | 27        |
| 27   | 8   | 5  | 13    | 9                  | 11                   | 9              | 10             | 6                 | 9               | 52        |
| 28   | 8   | 5  | 13    | 13                 | 11                   | 3              | 11             | 10                | 8               | 56        |
| 29   | 6   | 2  | 8     | 12                 | 16                   | 11             | 11             | 8                 | 9               | 60        |
| 30   | 6   | 4  | 10    | 13                 | 15                   | 13             | 12             | 10                | 9               | 68        |

Tabela I f - Ordem de aplicação das escalas e dados gerais sobre os alunos da escola 2

| Sujeitos | Ordem de Aplicação | Idade* | Sexo |
|----------|--------------------|--------|------|
| 16       | [2º] -IAR [1º] -PH | 133    | F    |
| 17       | [2º] -IAR [1º] -PH | 125    | F    |
| 18       | [2º] -IAR [1º] -PH | 144    | M    |
| 19       | [1º] -IAR [2º] -PH | 169    | M    |
| 20       | [1º] -IAR [2º] -PH | 131    | F    |
| 21       | [2º] -IAR [1º] -PH | 138    | F    |
| 22       | [2º] -IAR [1º] -PH | 132    | F    |
| 23       | [1º] -IAR [2º] -PH | 139    | F    |
| 24       | [1º] -IAR [2º] -PH | 151    | F    |
| 25       | [1º] -IAR [2º] -PH | 124    | M    |
| 26       | [2º] -IAR [1º] -PH | 145    | F    |
| 27       | [2º] -IAR [1º] -PH | 122    | M    |
| 28       | [1º] -IAR [2º] -PH | 181    | M    |
| 29       | [1º] -IAR [2º] -PH | 133    | F    |
| 30       | [1º] -IAR [2º] -PH | 172    | M    |

\* - Idade em meses

Tabela I g - Dados relativos ao rendimento dos alunos da escola 3

| Suj. | Prof. | ( 1º Bimestre ) |       |        | ( 2º Bimestre ) |       |        | Rend.Total |
|------|-------|-----------------|-------|--------|-----------------|-------|--------|------------|
|      |       | Port.1          | Mat.1 | Rend.1 | Port.2          | Mat.2 | Rend.2 |            |
| 31   | 1     | 4,0             | 4,0   | 4,0    | 3,0             | 3,0   | 3,0    | 3,50       |
| 32   | 2     | 3,0             | 3,0   | 3,0    | 3,0             | 3,0   | 3,0    | 3,00       |
| 33   | 3     | 3,0             | 3,0   | 3,0    | 3,0             | 3,0   | 3,0    | 3,00       |
| 34   | 4     | 2,0             | 2,0   | 2,0    | 3,0             | 3,0   | 3,0    | 2,50       |
| 35   | 5     | 3,0             | 3,0   | 3,0    | 3,0             | 3,0   | 3,0    | 3,00       |
| 36   | 6     | 2,0             | 2,0   | 2,0    | 2,0             | 3,0   | 2,5    | 2,25       |
| 37   | 7     | 3,0             | 3,0   | 3,0    | 3,0             | 3,0   | 3,0    | 3,00       |
| 38   | 8     | 3,0             | 2,0   | 2,5    | 3,0             | 3,0   | 3,0    | 2,75       |
| 39   | 9     | 4,0             | 3,0   | 3,5    | 4,0             | 3,0   | 3,5    | 3,50       |
| 40   | 10    | 3,0             | 3,0   | 3,0    | 2,0             | 3,0   | 2,5    | 2,75       |
| 41   | 11    | 2,0             | 2,0   | 2,0    | 0,0             | 0,0   | 0,0    | 1,00       |
| 42   | 12    | 2,0             | 2,0   | 2,0    | 2,0             | 2,0   | 2,0    | 2,00       |
| 43   | 13    | 2,0             | 2,0   | 2,0    | 2,0             | 2,0   | 2,0    | 2,00       |
| 44   | 14    | 2,0             | 2,0   | 2,0    | 2,0             | 2,0   | 2,0    | 2,00       |
| 45   | 15    | 2,0             | 2,0   | 2,0    | 2,0             | 3,0   | 2,5    | 2,25       |

Tabela I h - Dados relativos aos instrumentos de medida dos alunos da escola 3

| Suj. | IAR |    |       | Piers - Harris     |                      |                |                |                   |                  |           |
|------|-----|----|-------|--------------------|----------------------|----------------|----------------|-------------------|------------------|-----------|
|      | I+  | I- | I tot | Compor-<br>tamento | Nível Int.<br>e Esc. | Aparên-<br>cia | Ansie-<br>dade | Popula-<br>ridade | Fellici-<br>dade | PH<br>tot |
| 31   | 10  | 1  | 11    | 13                 | 17                   | 11             | 12             | 10                | 8                | 67        |
| 32   | 10  | 3  | 13    | 13                 | 17                   | 13             | 12             | 12                | 9                | 74        |
| 33   | 9   | 2  | 11    | 15                 | 15                   | 7              | 8              | 10                | 9                | 60        |
| 34   | 9   | 10 | 19    | 15                 | 15                   | 12             | 9              | 9                 | 9                | 68        |
| 35   | 10  | 2  | 12    | 15                 | 16                   | 12             | 14             | 12                | 11               | 75        |
| 36   | 8   | 6  | 14    | 13                 | 9                    | 4              | 5              | 6                 | 6                | 40        |
| 37   | 7   | 9  | 16    | 13                 | 15                   | 10             | 8              | 4                 | 10               | 57        |
| 38   | 7   | 5  | 12    | 16                 | 15                   | 12             | 9              | 10                | 9                | 68        |
| 39   | 10  | 8  | 18    | 16                 | 17                   | 13             | 14             | 12                | 9                | 78        |
| 40   | 6   | 1  | 7     | 14                 | 14                   | 13             | 7              | 10                | 9                | 62        |
| 41   | 9   | 9  | 18    | 13                 | 13                   | 9              | 10             | 8                 | 9                | 58        |
| 42   | 4   | 10 | 14    | 5                  | 4                    | 1              | 1              | 4                 | 3                | 21        |
| 43   | 8   | 7  | 15    | 12                 | 14                   | 12             | 11             | 10                | 8                | 60        |
| 44   | 6   | 4  | 10    | 12                 | 8                    | 6              | 10             | 7                 | 9                | 45        |
| 45   | 5   | 7  | 12    | 12                 | 13                   | 12             | 7              | 7                 | 7                | 55        |

Tabela I i - Ordem de aplicação das escalas e dados gerais sobre os alunos da escola 3

| Sujeitos | Ordem de Aplicação | Idade * | Sexo |
|----------|--------------------|---------|------|
| 31       | [2º] -IAR [1º] -PH | 130     | M    |
| 32       | [2º] -IAR [1º] -PH | 129     | F    |
| 33       | [2º] -IAR [1º] -PH | 124     | F    |
| 34       | [1º] -IAR [2º] -PH | 140     | F    |
| 35       | [1º] -IAR [2º] -PH | 136     | F    |
| 36       | [2º] -IAR [1º] -PH | 132     | M    |
| 37       | [2º] -IAR [1º] -PH | 130     | F    |
| 38       | [2º] -IAR [1º] -PH | 124     | F    |
| 39       | [1º] -IAR [2º] -PH | 133     | F    |
| 40       | [1º] -IAR [2º] -PH | 134     | F    |
| 41       | [2º] -IAR [1º] -PH | 146     | M    |
| 42       | [2º] -IAR [1º] -PH | 127     | M    |
| 43       | [1º] -IAR [2º] -PH | 152     | M    |
| 44       | [1º] -IAR [2º] -PH | 131     | F    |
| 45       | [1º] -IAR [2º] -PH | 139     | M    |

\* - Idade em meses