

Atribuição causal, auto-estima e resultados escolares (*)

JORGE SENOS (**)

Um conjunto de estudos realizados no domínio do auto-conceito e da auto-estima, tem vindo a relacionar de maneira directa e positiva a auto-estima e os resultados escolares. De acordo com estes estudos, postula-se que os alunos com baixo rendimento académico deverão possuir uma auto-estima mais baixa do que os bons alunos, não só ao nível da auto-estima académica mas também da auto-estima global.

Assim, para Coopersmith (*in* Lee & Williams, 1977) a capacidade e a realização académicas estão significativamente associadas a sentimentos de valor pessoal, isto é, a auto-estima e o resultado académico correlacionam-se directamente. Esta relação covariante entre os resultados académicos e a auto-estima foi demonstrada experimentalmente por Brookover, Beady, Flood, Schweitzer, e Wisenbaker (1979), embora esteja por explicar, como o notou Rogers (1982), o sentido e a natureza causal desta relação.

Temos assim que, de acordo com este modelo, existirá uma relação directa entre a natureza dos resultados e a auto-estima, facto que determinará uma auto-estima académica e global mais baixa entre os alunos de rendimento académico inferior.

Todavia esta relação covariante entre a auto-

-estima e os resultados escolares, parece ser contraditória com a evidência experimental produzida por um conjunto de estudos que postula a existência de uma forte tendência para a encaenação de estratégias de protecção da auto-estima, perante um desempenho ou uma sucessão de desempenhos académicos negativos.

Como ponto comum a estes estudos, existe o pressuposto segundo o qual uma das características da auto-estima é a sua particular resistência perante informações que se constituam como uma ameaça. Neste sentido, deveria ser possível identificar mecanismos de protecção da auto-estima perante a evidência factual de ameaças que, de algum modo, fizessem perigar uma expressão satisfatória dos seus valores. Os sujeitos deveriam tender a procurar activamente informação auto-confirmatória da sua auto-estima e, simultaneamente, a desprezar ou a desvalorizar as informações ameaçadoras. Assim, perante situações ameaçadoras e, nomeadamente, perante o insucesso escolar, deveria ser possível, de acordo com esta linha teórica, identificar a mobilização de estratégias defensivas, contrariando, deste modo, a relação covariante entre a auto-estima e os resultados escolares nos termos acima descritos. Dito de outro modo, não seria possível, de acordo com esta concepção de uma auto-estima activamente resistente à depreciação, por influência de informações negativas geradas a partir de insucesso escolar, verificar a existência de diferenças significativas nos valores da auto-estima entre os alunos com bons resultados esco-

(*) Toda a correspondência referente a este artigo deverá ser enviada para Jorge Senos, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Rua Jardim do Tabaco, 44, 1100 Lisboa, Portugal, E-mail js@do.ispa.mailpac.pt

(**) Assistente, ISPA.

lares e os alunos com resultados escolares significativamente inferiores.

Os trabalhos realizados por Weiner (1980, 1986) no terreno da atribuição causal em contexto de realização escolar, procuram demonstrar experimentalmente esta concepção, avançando com uma explicação para os modos como os sujeitos asseguram uma auto-estima relativamente estável e com níveis satisfatórios, após a obtenção de informações repetidamente ameaçadoras (insucesso) dessa auto-estima, fornecendo, portanto, suporte experimental à ideia de protecção activa da auto-estima.

1. AUTO-CONCEITO E RESULTADOS ESCOLARES

Segundo Cooley (*in* Harter, 1985) as apreciações que pessoas significativas produzem sobre um sujeito, assim como o resultado percebido das experiências por ele vividas, assumem particular importância no processo de estruturação do «*Self*», inicialmente visto como uma realidade psicológica singular e unitária, fornecendo informação que conduz à definição de um sentimento de valor próprio («*Self-Worth*»).

De acordo com uma perspectiva cognitivista, o auto-conceito não é formado passivamente através das interacções com o meio envolvente, constituindo antes uma estrutura dinâmica que organiza os processos intra e interpessoais (Schunk, 1990). Os sujeitos, tal como é concebido neste quadro teórico, procuram activamente informações, ao longo do seu processo de vida, que lhes permita estruturar um conceito de si, orientado no sentido da definição da sua capacidade para controlar de alguma forma as suas experiências de vida significativas.

Assim, de uma forma geral, o auto-conceito é entendido como constituindo a forma particular como cada sujeito se vê, definindo um enquadramento organizativo com base no qual os sujeitos possam interpretar e reconhecer o seu próprio comportamento em interacção com o exterior social envolvente (Kulik, Sledge & Mahler, 1986).

A natureza organizativa e estruturante do auto-conceito determina a necessidade de uma relativa estabilidade. De acordo com esta linha teórica, embora as mudanças no auto-conceito possam vir a ocorrer ao longo do processo existen-

cial dos sujeitos (Markus & Kunda, 1986; Marsh, Richards & Barnes, 1986), essas mudanças são confrontadas com a necessidade fundamental de uma relativa estabilidade e consistência que forneçam um sentimento de identidade reconhecível próprio, nos processos de relação estabelecidos com o exterior.

Esta necessidade fundamental de estabilidade no auto-conceito leva os sujeitos a resistir às informações que desafiem o modo com se vêem a si próprios e a procurar activamente informações auto-confirmatórias do seu sentimento próprio de competência para controlar o curso das próprias acções, isto é, da sua auto-estima.

Por outro lado, para além do recurso a este processo que consiste na busca activa de informação auto-confirmatória, a par de um processo de negação da informação ameaçadora, a relativa estabilidade do auto-conceito é explicada preferencialmente através de uma concepção multidimensional do auto-conceito.

Definido como uma entidade pluridimensional (Marsh & Shavelson, 1985), ou como um sistema de auto-conceitos que integra um auto-conceito global, cada dimensão seria mobilizada na dependência da natureza da situação de interacção em que o sujeito se encontra em cada momento (Markus & Kunda, 1986).

Assim, de acordo com esta ideia, o auto-conceito organiza-se num sistema que compreende dimensões como a autoconfiança e a auto-estima num conjunto de domínios como o auto-conceito académico, auto-conceito social ou o auto-conceito físico (S. Harter, 1985).

Esta noção de um auto-conceito multidimensional é particularmente bem ilustrado pela existência, de acordo com Markus e Kunda (1986), de um «*Working self-concept*», que corresponde a esquemas cognitivos mobilizados na presença de uma dada situação, na dependência de um auto-conceito mais global e superiormente localizado na estrutura hierárquica do «*Self*». A mobilização deste auto-conceito permitiria a estabilidade global do «*Self*» no tempo e, simultaneamente, a protecção do sentimento de valor próprio perante as experiências negativas ocasionais ou mais sistemáticas. Deste modo, perante, por exemplo, uma experiência de insucesso num domínio particular da actividade de um aluno, não seria a auto-estima global directamente ameaçada, mas o sentimento de competência

própria directamente envolvido no referido insucesso, digamos por exemplo, o sentimento de competência estritamente académica. Assim se explicaria a ocorrência de correlações mais altas entre os resultados escolares e o auto-conceito académica do que entre os resultados escolares e a auto-estima global (Shavelson & Bolus, 1982, *in* Schunk, 1990), que se manteria relativamente estável.

2. ATRIBUIÇÃO CAUSAL E AUTO-ESTIMA

Um dos fenómenos mais estudados no domínio dos processos de atribuição para os resultados em contextos de realização, tem sido o *self serving bias*, de acordo com o qual os sucessos são normalmente auto-atribuídos a causas internas e os insucessos são auto-atribuídos a causas externas (Weiner, 1980, 1983; Whitley & Frieze, 1985; McFarland & Ross, 1982), em benefício da auto-estima. Ainda de acordo com este constructo, quando os sujeitos fazem hetero-atribuições (em vez de auto-atribuições) sobre o resultado de um actor, tendem a atribuir o insucesso a causas internas e o sucesso a causas externas (Weiner, 1980).

Por outro lado, Russell, McAuley e Tarico (1987) estabeleceram experimentalmente que, de acordo com o modelo de Weiner, os resultados são determinados pela dimensão «*internalidade*», dimensão a que estão associados afectos específicos relacionados com a auto-estima.

No desenvolvimento do seu modelo de uma teoria da motivação enquadrada pela pesquisa atribucional, Weiner (1980, 1984, 1986) postula que a necessidade de sucesso é mediatizada pela percepção causal do sujeito que influencia as suas reacções afectivas perante a ocorrência de situações de insucesso ou de sucesso, as suas expectativas de futuros sucessos ou insucessos e a sua subsequente realização escolar.

Assim, este modelo postula uma sequência que integra antecedentes causais, inferências causais, efeitos ou consequências psicológicas e comportamentais dessas atribuições.

No seguimento dos estudos de McClelland e Atkinson (*in* Vidler, 1977; Rogers, 1982) sobre a motivação para o sucesso (*Need of Achievement*), Weiner construiu um sistema teórico cujo princípio essencial prevê que a motivação de um

indivíduo para assumir uma tarefa, cujo resultado pode constituir um sucesso ou um insucesso, resulta simultaneamente da expectativa de sucesso e da importância que o sujeito atribui à obtenção do sucesso.

Apoiando-se no postulado atribucional de Heider sobre os factores internos e externos que determinam os resultados em contextos de realização, Weiner (1980, 1986) estabelece quatro categorias causais mais frequentemente inferidas (Capacidade, Esforço, Dificuldade/facilidade da tarefa e Sorte) a partir de um conjunto de indicadores causais de natureza disposicional individual e informacional.

Assim, Weiner indica que para as atribuições de «Capacidade», são determinantes indicadores como a consistência de uma sequência de resultados, informação do resultado (particularmente quando enquadrado num conjunto de resultados obtidos por outros na mesma tarefa) e inferências acerca da dificuldade da tarefa, (recompensa pelo sucesso numa tarefa fácil ou a falta de crítica pelo insucesso numa tarefa fácil, são exemplos de indicadores sobre a «Capacidade»).

A categoria «Esforço» é utilizada, por exemplo, em função do padrão sequencial de realização (um resultado inicial baixo, seguido de uma curva ascendente de resultados, constitui indicador causal para o esforço).

A categoria «Dificuldade da Tarefa» é normalmente utilizada em função da dificuldade objectiva da tarefa e dos resultados obtidos por terceiros nesta tarefa.

Finalmente, a categoria «Sorte» é inferida a partir de indicadores como as características objectivas da tarefa e a independência ou carácter aleatório dos resultados obtidos.

Considerando, no entanto, que a lista possível de causas utilizáveis em contextos de realização, com base naqueles ou outros indicadores, seria, virtualmente interminável, propôs uma taxonomia em dimensões causais que reflectem características psicologicamente significativas das atribuições causais. Três dimensões causais (concebidas num *continuum* bipolar) foram identificadas (Weiner, 1980):

- «*Internalidade*» ou «*Locus de Causalidade*» por oposição à dimensão de personalidade «*Locus de Controlo*». De acordo com Fa-

- nelli (1977), na teoria da personalidade o «Locus de Controlo» é tomado como uma característica estável na medida em que um indivíduo acredita que o resultado de uma experiência está sob o seu controlo pessoal. No modelo proposto por Weiner, o Locus de Causalidade diz respeito à localização de uma causa interna ou externamente ao actor;
- «**Estabilidade**» que se refere à dimensão temporal de uma causa (relativamente constante no tempo ou variável);
 - «**Controlo**», inicialmente identificada por Heider e posteriormente incorporada no domínio dos contextos de realização por Rosenbaum (1972 in Weiner, 1980) com o nome de intencionalidade, e que diz respeito à possível alteração ou controlo volitivo que o sujeito pode exercer sobre uma causa (relativamente controlável ou incontrolável).

Um aspecto essencial no modelo de Weiner diz respeito às consequências psicológicas (afectivas e cognitivas) e comportamentais da atribuição causal, associadas ao modo como os sujeitos identificam as causas e as processam como estáveis ou instáveis, internas ou externas e controláveis ou incontroláveis, estando cada uma das dimensões associadas com uma determinada consequência psicológica (Weiner, 1980, 1983):

As **consequências comportamentais** dizem respeito à persistência e intensidade do esforço desenvolvido numa tarefa. Weiner (1980), sustenta que o comportamento é mediatizado pela expectativa de sucesso e antecipação das reacções emocionais relativamente ao resultado. Quando o insucesso é percebido de acordo com causas instáveis, supõe-se que aumente a intensidade do esforço e a persistência na realização de tarefas semelhantes, mais do que quando causas estáveis são percebidas. Do seu ponto de vista, as atribuições de esforço para o insucesso são particularmente facilitadoras (Weiner, 1980), esperando-se, portanto, uma evolução mais significativa dos resultados obtidos quando os resultados anteriores foram atribuídos ao esforço, do que quando foram atribuídos à capacidade, dificuldade da tarefa ou sorte.

As **consequências cognitivas** mais significativas dizem respeito às expectativas e mudança de expectativas para os resultados fu-

turos, associadas à dimensão estabilidade. Quando uma causa é percebida como estável após a obtenção de insucesso, a expectativa tende a diminuir, enquanto a atribuição de uma causa instável tenderá, essencialmente à manutenção da expectativa ou ao seu incremento para os resultados futuros.

Relativamente às **consequências afectivas** que, no contexto deste estudo sobre o papel da atribuição causal sobre a auto-estima, assumem um papel fundamental, Weiner (1983, 1986) identifica afectos *dependentes do resultado/independentes da atribuição* e afectos *dependentes da atribuição*.

No primeiro caso (dependência do resultado) é postulando que, depois da obtenção de um resultado (sucesso/insucesso) o sujeito experimenta uma reacção afectiva global positiva ou negativa, independentemente da atribuição causal feita para os resultados.

No segundo caso (afectos dependentes da atribuição) postula-se a existência de reacções afectivas mais específicas, associadas directamente à causa identificada pelo sujeito para o sucesso/insucesso: culpa, orgulho, humilhação, ira, etc.).

As dimensões causais parecem desempenhar também um papel importante na determinação da reacção afectiva, nomeadamente ao nível dos sentimentos directamente relacionados com a auto-estima, influenciadas essencialmente pelas propriedades das dimensões causais.

Weiner postulou um modelo integrativo das relações entre atribuições causais, dimensões causais e reacções afectivas que supõe um contributo independente e aditivo das atribuições causais e das dimensões causais para as reacções afectivas da pessoa face ao resultado obtido e que as atribuições causais possuem um efeito directo e um efeito indirecto (através das propriedades das dimensões a que cada causa está associada) sobre as reacções afectivas.

Finalmente, Weiner (1980), concluiu que os sujeitos são, na realidade, *maus* juizes de atribuição, cometendo numerosos erros de inferência. Um fenómeno importante, relacionado com os erros de inferência, diz respeito ao chamado *self serving bias*, de acordo com o qual, os sujeitos atribuem os seus próprios sucessos a causas internas e os insucessos a causas externas, o que

constitui um *erro* particularmente importante no que diz respeito à protecção dos níveis de auto-estima após a obtenção de insucesso.

De facto, ao atribuir-se o insucesso académico a causas externas (dimensão *Locus* de Causalidade) previne-se a ocorrência de afectos negativos ligados à auto-estima, facto que, naturalmente, repercutiria sobre os valores que esta auto-estima assume.

Um exemplo extremo relacionado com as consequências afectivas da não utilização do *self serving bias* nas inferências causais produzidas pelos sujeitos relativamente a situações de insucesso é ilustrado pelo estudo de Pyszczynski e Greenberg (1985) com 56 sujeitos divididos em grupos de «deprimidos» e «não-deprimidos». Das suas conclusões destaca-se que, ao contrário dos sujeitos não-deprimidos, os sujeitos deprimidos não usam o mecanismo do *self serving bias*, baixando a sua auto-estima após cada insucesso obtido. Por outro lado, o impacto negativo do insucesso obtido pelos sujeitos não-deprimidos sobre a sua auto-estima é evitado pelo recurso a causas preferencialmente externas e instáveis, tal como prevê o constructo de *self serving bias*.

De acordo com este modelo, quando aplicado a contextos de realização escolar, os alunos com baixo rendimento académico poderão, apesar desses resultados escolares, manter os valores da auto-estima em níveis próximos daqueles que os alunos de elevado rendimento académico exibem, iludindo assim a relação covariante directa entre resultados académicos e auto-estima encontrados por Brookover *et al.* (1979).

2.1. Aspectos metodológicos da investigação em atribuição causal

Num estudo realizado por Whitley e Frieze (1985), foram identificadas, de entre as fontes possíveis de variação dos resultados obtidos por diferentes estudos experimentais sobre a atribuição causal, o contexto em que se realiza a investigação.

De acordo com aqueles autores, não é indiferente, do ponto de vista dos resultados apurados, que a investigação seja conduzida de acordo com um modelo que manipula experimentalmente o sucesso/insucesso para os acontecimentos hipotéticos, ou, por outro lado, de acordo com um

modelo que considera a utilização de situações naturalmente ocorridas em contextos de realização (testes, exames, etc.).

A meta-análise conduzida por estes autores permitiu concluir que os contextos naturais de realização geram atribuições mais fortes de «capacidade» e «esforço» para o sucesso do que para o insucesso, enquanto nos contextos de manipulação experimental não se identificam diferenças.

Ainda de acordo com a mesma perspectiva, McFarland e Ross (1982) afirmam que, para avaliar o impacto das atribuições causais sobre a reacção afectiva dos sujeitos, de uma forma mais sensível, é importante que se utilizem situações realmente experimentadas pelos sujeitos, em vez de acontecimentos hipotéticos.

Por outro lado, Marsh (1984) e Marsh, Cairns, Relich, Barnes, e Debus (1984) identificaram uma diferença essencial entre duas formas típicas de abordar as questões da atribuição causal. A primeira diz respeito ao estudo dos aspectos disposicionais dos sujeitos na utilização que fazem dos processos de atribuição causal, isto é, explora as diferenças sistemáticas entre sujeitos, generalizadas entre situações. A segunda diz respeito ao estudo das influências situacionais generalizáveis a todos os sujeitos. No primeiro caso, o estímulo fornecido é suficientemente ambíguo para que se manifestem diferenças relativamente consistentes entre os sujeitos, enquanto no segundo caso, os estímulos são muito estruturados e as atribuições causais são frequentemente pedidas para situações vividas por sujeitos hipotéticos.

Relativamente à natureza do resultado sobre o qual se solicita a explicitação da atribuição causal, um conjunto de estudos tem vindo a notar que não é indiferente que se determine a avaliação causal para o sucesso ou para o insucesso.

Nesta matéria, Weiner (1986) notou que a busca causal não se constitui como uma função psicológica continuamente activa em todas as situações, postulando que seria mais provável que o raciocínio causal fosse activado na presença de um resultado inesperado, um desejo frustrado ou quando o resultado é particularmente importante, demonstrando experimentalmente que as pessoas geram mais questões sobre as causas de insucesso do que sobre as causas de sucesso.

A ideia de que o insucesso é um factor mais importante do que o sucesso, como estímulo desencadeador do raciocínio causal, havia já sido confirmada por McFarland e Ross (1982) que, num estudo conduzido para determinar o impacto do resultado (sucesso/insucesso) e da atribuição (interna/externa) sobre o afecto (e a auto-estima), em contextos de realização, concluíram que as atribuições para o insucesso possuem uma maior força de impacto ao nível das consequências afectivas do que as atribuições para o sucesso.

Finalmente, no quadro das preocupações com o rigor relativamente aos instrumentos utilizados para a recolha de dados em atribuição causal, Russel (1982), considera como primeira necessidade da pesquisa atribucional o desenvolvimento de instrumentos de medida convenientemente validados, criticando o facto frequente de o investigador supor que pode interpretar correctamente, em termos de dimensões causais, o significado das atribuições causais inferidas pelos sujeitos, considerando que essa presunção constitui o «erro fundamental do investigador da atribuição» uma vez que é razoável supor, de acordo com o modelo teórico, que o sujeito e o investigador não concordem necessariamente acerca desse significado.

Procurando superar esta dificuldade metodológica, Russell (1982) e Russell, McAuley e Tarico (1987), propuseram uma escala (*Causal Dimension Scale*) para avaliar a percepção causal em termos de Locus de Causalidade, Estabilidade e Controlabilidade, cujas propriedades psicométricas foram cuidadosamente determinadas, confirmando que esta metodologia (envolvendo uma avaliação directa da forma como os sujeitos classificam as causas que inferiram) respeita mais fielmente os pressupostos teóricos da formulação de Weiner, do que a metodologia mais frequentemente utilizada de tradução das causas em dimensões causais de acordo com o seu significado teórico.

3. OBJECTIVOS

Tomando como quadro de referência o modelo de atribuição causal de Weiner, este estudo faz uma abordagem exploratória relativamente às

relações estabelecidas entre os resultados escolares, auto-estima e atribuição causal.

Mais concretamente, pretende-se averiguar como se estruturam estas variáveis no início de um novo ciclo do percurso escolar dos alunos (ou seja, à entrada do segundo ciclo do ensino básico que, como se sabe, se estrutura de acordo com um sistema de gestão do espaço pedagógico, de interacção pedagógica e de avaliação totalmente diferentes do primeiro ciclo do ensino básico), numa idade em que estão adquiridos os processos e estruturas cognitivas necessárias à «manipulação» das componentes cognitivas da atribuição causal e, com base nas quais, se estrutura o dinamismo da motivação para o sucesso (Alonso, 1984; Ruble, 1984) e após a obtenção de uma sequência de resultados escolares cristalizada, no final de cada período, pela atribuição de um nível de sucesso.

Pretende-se assim testar a hipótese da manutenção da auto-estima perante situações de baixo rendimento académico, apoiada em estratégias de protecção estruturadas em torno do constructo de *self serving bias*, tal como é proposto no quadro da atribuição causal. Espera-se, de acordo com esta hipótese, que os valores da auto-estima exibidos pelos alunos com baixo rendimento académico não se diferenciem significativamente dos valores da auto-estima dos alunos com alto rendimento académico.

4. METODOLOGIA

As características do presente estudo atribucional enquadram-no melhor no conjunto de estudos naturais, uma vez que os dados são recolhidos com base na experiência realmente vivida de sucesso e insucesso escolar, e, simultaneamente, aproximam-no do conjunto de estudos disposicionais, já que o estímulo fornecido não fornece indicações de realização que conduziram ao resultado para o qual se pede a formulação de causas, pelo contrário, a ambiguidade introduzida remete os sujeitos para a sua experiência pessoal vivida e que se constitui através de um percurso de sucessos e insucessos pontuais, objectivados num resultado quantitativo.

A recolha de dados foi feita em momentos sucessivos ao longo do ano lectivo, visando-se obter, deste modo, uma perspectiva evolutiva

susceptível de perceber a ocorrência de mudanças quer no que respeita ao auto-conceito, quer no domínio da preferência atribucional.

4.1. *Sujeitos*

Os sujeitos da amostra foram retirados de uma escola preparatória de ensino oficial regular e é constituída por 49 alunos (19 rapazes e 30 raparigas) que pela primeira vez frequentam o ensino preparatório (5.º Ano) com idades compreendidas entre os 9 anos e 10 meses e os 11 anos e 9 meses no início do ano lectivo de 1988/89, com uma média global de 10 anos e 11 meses.

4.2. *Instrumentos e procedimentos*

Resultados Escolares: Os dados relativamente ao resultado escolar foram directamente recolhidos através da publicação das pautas de níveis de final de período obtidos pelos alunos e que, como se sabe, constituem uma objectivação de um conjunto sucessivo de resultados de testes, trabalhos realizados na sala de aula e em casa, assiduidade e atitude geral na sala de aula. Foi considerado o valor global para o conjunto das disciplinas, identificando-se dois grupos de alunos («bons» e «maus» alunos) com médias de resultado escolar, respectivamente acima e a baixo da mediana.

A colheita de dados foi feita a partir dos resultados de final de cada um dos períodos lectivos.

Auto-Conceito e Auto-Estima: A determinação do auto-conceito académico e da auto-estima global dos sujeitos é operada a partir do «*Self-Perception Profile For Children*» (Harter, 1985).

Constituindo um desenvolvimento posterior da «*Perceived Competence Scale for Children*» que pretendia avaliar a auto-percepção das crianças relativamente a domínios específicos da sua competência, a «*Self-Perception Profile For Children*» visa outros aspectos relacionados com o desempenho das crianças sem que esse desempenho se expresse necessariamente sob a forma de habilidades («*Skills*»).

Esta escala, estrutura-se em seis sub-escalas com um total de 36 itens:

Scholastic Competence (Competência Escolar). Originalmente chamada sub-escala de competência cognitiva, procura avaliar a percepção

dos alunos acerca da sua capacidade ou competência ao nível do seu desempenho académico;

Social Acceptance (Aceitação Social). Inicialmente designada sub-escala de competência social, destina-se a avaliar o grau em que a criança é aceite pelos pares ou se sente popular.

Athletic Competence (Capacidade Atlética). Inicialmente designada sub-escala de competência física, destina-se a avaliar o sentimento próprio de competência em jogos de ar livre e desportos;

Physical Appearance (Aspecto Físico). Esta sub-escala não existia na escala anterior e destina-se a avaliar até que ponto é que a criança se sente feliz com a sua aparência;

Behavioral Conduct (Atitude Comportamental). Esta sub-escala é nova na escala actual e destina-se a avaliar até que ponto a criança aprecia o modo como se comporta, faz aquilo que deve, ou se espera que faça, e evita dificuldades decorrentes do seu comportamento;

Global Self-Worth (Auto-Estima Global). Esta sub-escala procura avaliar até que ponto a criança gosta de si mesma como pessoa, gosta do modo como corre a sua vida e se sente feliz, de maneira geral, consigo mesma.

Para efeitos deste estudo são apresentados apenas os dados relativos ao auto-conceito académico e à auto-estima global, tendo sido considerado o valor calculado de acordo com o procedimento indicado por Harter (1985). A colheita dos dados foi feita em dois momentos ao longo do ano, em Janeiro e em Junho.

Atribuição Causal: Infelizmente, não existe no nosso país um instrumento com propriedades semelhantes à *Causal Dimension Scale*, lacuna que constitui uma importante dificuldade metodológica, com naturais consequências sobre a discussão dos resultados apurados, na sequência dos trabalhos de investigação produzidos neste domínio.

Esta dificuldade é torneada neste estudo pela construção de uma escala a partir da *Causal Dimension Scale*, tendo em conta as categorias causais tipicamente consideradas mais utilizadas pelos teóricos da atribuição causal (capacidade, dificuldade da tarefa, esforço e sorte), solicitando-se atribuição causal para o insucesso.

Faz-se notar que se pretendeu fundamentalmente valorizar cada uma das causas de acordo com a sua importância (na perspectiva do su-

jeito) para o resultado considerado, técnica que parece oferecer vantagens sobre o questionário de resposta aberta ou de referência percentual (Elig & Frieze, 1979), sendo então classificadas nas dimensões causais «Locus de Causalidade», «Controlabilidade» e «Estabilidade» a partir da interpretação que os sujeitos fazem das causas que preferem, isto é, de avaliação directa.

A recolha de dados foi feita em Janeiro e Junho.

5. RESULTADOS

A análise global dos resultados referentes às diferentes variáveis não revelou diferenças significativas na evolução ao longo do ano, entre cada dois momentos consecutivos de avaliação.

A Evolução geral da auto-estima parece confirmar a ideia da resistência à mudança, pelo menos num tão curto período de tempo entre os dois momentos de avaliação.

Relativamente à análise dos dados sobre resultados escolares e auto-estima, é investigada a significância da diferença de médias entre os

«bons alunos» e os «maus alunos» (acima e abaixo da mediana, respectivamente), relativamente ao auto-conceito académico (CE) e à auto-estima global (G).

Verifica-se que, nos dois momentos de avaliação, não são visíveis diferenças significativas entre os dois grupos de alunos, no que diz respeito aos valores da auto-estima (Quadro 3). No entanto, no que se refere ao auto-conceito académico, verifica-se que os bons alunos exibem valores mais altos nos dois momentos de avaliação.

Estes resultados são globalmente consistentes com os resultados encontrados por Song e Hattie (1984) e Marsh (1984), parecendo indicar a existência de um efeito de protecção da auto-estima, apesar das diferenças verificadas relativamente ao auto-conceito académico.

No contexto deste estudo, como já foi referido, as atribuições são feitas para o insucesso. Por outro lado, os alunos foram agrupados em bons e maus alunos em função do seu rendimento escolar (acima e abaixo da mediana, respectivamente). Assim, os bons alunos são colocados, perante o insucesso numa situação de hetero-atribui-

QUADRO 1

Evolução da média dos resultados nos três momentos de avaliação e significância da diferença entre médias

	Média	Sd.	Evolução	t.	p.
NATAL	26.2	2.91	NAT/PAS	0.215	>0.05
PÁSCOA	26.0	2.98	PÁS/F.A.	1.46	>0.05
F.A.	28.4	4.27			

QUADRO 2

Evolução do auto-conceito académico (CE) e da auto-estima global (G) e significância da Diferença das médias

	JANEIRO		JUNHO		JAN/JUN	
	Média	Sd.	Média	Sd.	t.	p.
CE	2.52	0.41	2.42	.050	0.678	>0.05
G	2.62	0.69	2.66	0.52	0.205	>0.05

QUADRO 3
Significância da diferença de médias entre bons (BA) e maus (MA) alunos para as diferentes dimensões da auto-estima

		JANEIRO				JUNHO			
		Média	Sd.	t.	p.	Média	Sd.	t.	p.
CE	BA	2.73	0.39	2.48	<0.05	2.78	0.44	4.20	<0.01
	MA	2.73	0.23			2.05	0.29		
G	BA	2.55	0.77	0.61	>0.05	2.70	0.47	0.37	>0.05
	MA	2.80	0.55			2.61	0.55		

QUADRO 4
Preferência causal em Janeiro e Junho dos bons (BA) e maus (MA) alunos por referência aos resultados escolares do Natal e da Páscoa

		DL	c ²	p.	DE	c ²	p.
JAN	BA	I	4.84	>0.05	I	0.89	>0.05
	MA	E			I		
JUN	BA	I	11.49	<0.01	I	0.08	>0.05
	MA	E			I		

ção, esperando-se que, de acordo com Weiner (1980), atribuam o insucesso a causas internas, enquanto os maus alunos, colocados numa posição de auto-atribuição, atribuam o insucesso a causas externas, de acordo com o constructo do *self serving bias*, protegendo desse modo a auto-estima.

As atribuições causais foram classificadas em dimensões de acordo com o significado teórico das causas e os dados foram tratados através do teste do c^2 (Qui quadrado) com um limite de significância de $p.<0.05$.

Os resultados (Quadro 4) revelam, de acordo com o modelo, que os bons alunos fazem hetero-atribuições internas (DL - dimensão «Locus de Causalidade» para o insucesso obtido, enquanto os maus alunos fazem auto-atribuições externas (DL) para o insucesso obtido (em Janeiro como em Junho).

De acordo com esta análise, a dimensão «Estabilidade» não parece estar associada à natureza dos resultados escolares obtidos.

Estes resultados parecem confirmar os pressupostos teóricos do modelo cognitivo de Weiner, sendo consistentes com os resultados encontrados por Russell, McAuley e Tarico (1987) relativamente à aparente associação do resultado escolar com a dimensão «internalidade» mas não com a dimensão «estabilidade». De notar ainda que à medida que decorre o ano lectivo a diferença entre bons e maus alunos relativamente, às suas preferências causais, parece estabilizar-se, a avaliar pelo grau de confiança dos resultados encontrados.

Foi ainda admitido que o resultado associado à dimensão «internalidade» deveria ter um significado psicológico diferente da «evolução dos resultados» que, por envolver uma componente associada à percepção temporal se relacionaria com a dimensão estabilidade.

A análise dos dados para o progresso anterior e para o progresso posterior à atribuição mostra que a evolução de resultados se associa com ambas as dimensões («internalidade» e «estabili-

dade»), quer quando se considera a evolução passada (quem tinha evoluído mais atribui o insucesso à falta de esforço, causas internas e instáveis; quem tinha evoluído menos atribui o insucesso à dificuldade da tarefa, causas externas e estáveis) quer quando se considera a evolução posteriormente realizada (quem escolheu a «falta de esforço», causas internas e instáveis evoluiu mais do que quem escolheu «dificuldade da tarefa», causas externas e estáveis).

Estes resultados concordam com Bar-Tal, Raviv, Raviv e Levit (1981) e Schunk (1982) segundo os quais, quem evita fazer atribuições de esforço acaba por esforçar-se menos, com repercussões negativas no seu rendimento escolar, estabelecendo ainda que a evolução dos resultados se associa com a «estabilidade» e a «inter-nalidade», ou seja, de acordo com o modelo de Weiner, deverá produzir afectos relacionados com a auto-estima e revelando um efeito particular do *self serving bias*.

6. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Esta análise parece fornecer apoio para a hipótese segundo a qual a atribuição causal desempenha um papel importante relativamente à manutenção dos valores da auto-estima, ainda que, por vezes, a atribuição realizada se revele pouco adaptativa, como se verificou na análise feita à relação existente entre os resultados e a atribuição causal e entre a evolução dos resultados e a atribuição causal: quem evita fazer atribuições de «esforço» acaba por evoluir menos; por outro lado, este resultado obtido é posteriormente atribuído a causas externas, protegendo deste modo a auto-estima perante a obtenção de insucesso.

Os resultados encontrados na análise feita no quadro da teoria atribucional mostra que os resultados escolares, consistentemente com os resultados encontrados por Russell, McAuley e Tarico (1987), se relacionam com o «Locus de Causalidade».

De acordo com este estudo, cujos resultados se revelaram consistentes com as propostas teóricas de Weiner, concluiu-se então que a auto-estima se furta à influência dos maus resultados académicos que, graças à mobilização de estratégias auto-protectoras, se mantém com valores idênticos aos dos alunos com mais alto rendi-

mento académico, contrariando deste modo as previsões realizadas a partir da ideia da covariância directa entre resultados escolares e auto-estima.

Destaca-se o facto de os maus resultados escolares produzirem um efeito significativo sobre a auto-percepção de competência académica. Com efeito, embora seja possível manter a auto-estima em valores idênticos, independentemente do desempenho académico, a atribuição causal não parece exercer nenhum efeito protector relativamente ao auto-conceito académico.

Esta aparente impossibilidade, que os alunos com maus resultados escolares exibem, em preservar o seu sentimento de competência relativamente às tarefas académicas, poderá contribuir para explicar o carácter cumulativo do insucesso bem como do abandono precoce do sistema educativo.

REFERÊNCIAS

- Alonso, J. (1984). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva. Evidência empírica. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 30-46.
- Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement*. New-York: A. J. F. Bergin Publishers Book.
- Elig, T., & Frieze, I. (1979). Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 621-634.
- Fanelli, G. (1977). Locus of Control. In R. E. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education Student Motivation*, Vol. 1. Orlando: Academic Press.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver: University of Denver.
- Kulik, J., Sledge, P., & Mahler, H. (1986). Self-confirmatory attribution, egocentrism, and the perpetuation of self-beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), 587-594.
- Lee, V., & Williams, M. (1977). *Social relationships*, part 2. London: Open University.
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (4), 858-866.
- Marsh, H. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.

- Marsh, H., Cairns, L., Relich, J., Barnes, J., & Debus, R. (1984). The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology, 76* (1), 3-32.
- Marsh, H., Richards, G., & Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an outward bound program. *Journal of Personality and Social Psychology, 50* (1), 195-204.
- McFarland, C., & Ross, M. (1982). Impact of causal attributions on affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 43* (5), 937-946.
- Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (1985). Depression and preference for self-focusing stimuli after success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology, 49* (4), 1066-1075.
- Rogers, C. (1982). *A social psychology of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ruble, D. (1984). Teorías sobre la motivación de logro: perspectiva evolutiva. *Infancia y Aprendizaje, 26*, 15-30.
- Russell, D. (1982). The causal dimension scale: A measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology, 42* (6), 1137-1145.
- Russell, D., McAuley, E., & Tarico, V. (1987). Measuring causal attributions for success and failure: A comparison of methodologies for assessing causal dimensions. *Journal of Personality and Social Psychology, 52* (6), 1248-1257.
- Schunk, D. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology, 74* (4), 548-556.
- Schunk, D. (1990). Self-concept and school achievement. In C. Rogers, & Kutnick, P. (Eds.), *The Social Psychology of the Primary School* (pp. 70-79). London: Routledge.
- Song, I.-S., & Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modelling approach. *Journal of Educational Psychology, 76* (6), 1269-1281.
- Vidler, D. (1977). Achievement motivation. In R. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education student motivation*, vol 1. Orlando: Academic Press.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology, 75* (4), 530-543.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In R. Ames, & C. Ames (Eds.), *Research motivation in education student motivation*, vol. 1. Orlando: Academic Press.
- Weiner, B. (1986). Attribution, emotion, and action. In R. Sorrentino, & E. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (pp. 281-312). New York: John Wiley.
- Whitley, B., & Frieze, I. (1985). Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 77* (5), 608-616.

RESUMO

Partindo do quadro de referência proposto por Weiner sobre atribuição causal para o sucesso e insucesso, o autor procura estabelecer o efeito de *self serving bias* que permite a protecção da auto-estima perante situações de insucesso. Utilizando uma versão adaptada da Causal Dimension Scale bem como do Self-Perception Profile for Children com uma amostra de 49 alunos do 5.º ano de escolaridade, foi possível estabelecer que os alunos com piores resultados escolares produzem preferencialmente atribuições externas para o insucesso, protegendo deste modo a auto-estima que se mantém em valores idênticos aos dos bons alunos. No entanto, estes alunos mostram um auto-conceito académico mais baixo do que os alunos com elevados resultados escolares.

Os resultados são discutidos no quadro das relações estabelecidas entre atribuição causal, auto-estima e resultados escolares, fornecendo indicações relativamente ao carácter cumulativo do insucesso e ao abandono precoce da escolaridade obrigatória.

Palavras-chave: Atribuição causal, auto-conceito, auto-estima, *self serving bias*.

ABSTRACT

Taking as reference the Weiner's theoretical causal attribution model, the author aims to establish the occurrence of the self serving bias which, according this theoretical approach, enable low achievers pupils to protect the self-esteem regarding failure. Using the Causal Dimension Scale and the Self-Perception Profile for Children with 49 subjects enrolled on the 5th grade, it has been possible to show that the lower achievers made external attribution for failure and exhibit a self-esteem not different from the high achievers. However, the lower achieving pupils show inferior values on academic self concept.

Findings are discussed within the Weiner's framework involving academic achievement, causal attribution and self-esteem, producing some experimental support to the cumulative failure and early dropout of school.

Key words: Causal attribution, self-concept, self-esteem, self-serving bias.