

## Atribuições para o Sucesso Escolar na Adolescência: Avaliação em Contexto Natural

Luísa Faria\* & Anne Marie Fontaine\*\*

Com o objectivo de ultrapassar erros metodológicos, salientados por Weiner (1983) e Bar-Tal (1984), na avaliação das atribuições causais, foi construído um questionário que avalia a percepção pelos alunos das causas do sucesso e do fracasso escolares, do grau de influência dessas causas atribucionais e do seu grau de internalidade vs externalidade, estabilidade vs instabilidade temporal e controlabilidade vs incontrolabilidade. O estudo apresentado avalia certas qualidades psicométricas do instrumento construído (estrutura factorial e consistência interna) e compara as atribuições para o sucesso e fracasso escolares e respectivas dimensões causais, de 1310 alunos de diferentes anos de escolaridade (5º ao 11º) e níveis sócio-económicos (alto, médio e baixo). Estes estudos exploratórios permitem testar a sensibilidade do instrumento às diferenças de grupo e contribuem para a sua validade de constructo. A escala construída apresenta boa consistência interna e a análise factorial apoia a independência entre as três dimensões causais, embora sugira uma maior distinção conceptual das dimensões de *locus* de causalidade e controlabilidade. No que se refere aos resultados dos estudos diferenciais, os alunos de anos de escolaridade inferiores e de NSE médio consideram as causas como mais internas, menos estáveis e mais controláveis. As hipóteses explicativas, ainda exploratórias, invocam a influência progressiva da diferenciação cognitiva dos alunos durante a adolescência e do sistema de valores veiculado pelos contextos escolares e extra-escolares, para justificar tais resultados.

Na perspectiva atribucional de Weiner, são essencialmente as percepções pessoais dos sujeitos, acerca das causas dos acontecimentos, que guiam o seu comportamento (Weiner, 1985, 1979, 1971). Esta perspectiva integra-se

na corrente cognitivista da motivação para a realização que recusa o hedonismo como motor único e exclusivo da acção: o sujeito age em função da interpretação cognitiva que faz das causas dos acontecimentos, sendo a procura causal um motor da acção, pela necessidade de compreensão dos acontecimentos e pelo desejo de mestria de si próprio e do meio (Weiner, 1985).

No domínio da realização escolar, o sucesso e o fracasso são geralmente atribuídos a numerosos factores, entre os quais salientamos: a capacidade, que inclui as aptidões e as competências adquiridas; o esforço, temporário ou regular; a dificuldade da tarefa; a personalidade; o humor; a ajuda dos outros. As causas potenciais são praticamente ilimitadas, embora para as tarefas cognitivas sejam apontadas como mais frequentes quatro causas - *capacidade, esforço, sorte e dificuldade da tarefa*, originalmente sugeridas por Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest & Rosenbaum (1971), e que segundo alguns autores apenas representam

\* Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Centro de Psicologia Diferencial e Ecológica do Desenvolvimento, no Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

\*\* Professora Associada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Coordenadora do Centro de Psicologia Diferencial e Ecológica do Desenvolvimento, no Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento. Este estudo, que foi objecto de uma comunicação no III Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (Lisboa, Outubro de 1992), insere-se no âmbito do Projecto A da Linha de Acção nº 1 (Desenvolvimento Psicológico de Jovens e Adultos), do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (JNICIT).

50% das causas apontadas neste tipo de situações (Heckhausen, Schmalt & Schneider, 1985). Weiner (1983) enfatizou a importância de serem usadas outras causas, tendo criticado os estudos que utilizam instrumentos de avaliação centrados apenas nas quatro causas mais frequentes por ele referidas.

A conotação ou o significado das causas num contexto particular pode revelar algo sobre as propriedades subjacentes àquelas. Três propriedades, designadas por dimensões causais, foram identificadas e apresentam-se de forma independente: o *locus de causalidade*, a *estabilidade* e a *controlabilidade* (Graham, 1991; Weiner, 1986, 1985).

O *locus* define as causas como internas ou externas ao sujeito: são exemplo de causas internas a capacidade e o esforço e de causas externas a dificuldade da tarefa e os outros. Ao *locus* estão ligados sentimentos de auto-estima, auto-confiança e percepção do valor pessoal, em caso de conotação positiva da percepção associada, e de culpa, vergonha e falta de confiança, em caso de conotação negativa.

A dimensão *estabilidade* distingue as características fixas e invariáveis ao longo do tempo, como a capacidade e a dificuldade da tarefa, das características variáveis, como o esforço e a sorte. Está relacionada com a mudança de expectativas de sucesso, gerando sentimentos de resignação, depressão e apatia, quando as expectativas são baixas, e sentimentos de optimismo, confiança, excitação e activação do comportamento, quando as expectativas são altas.

A dimensão *controlabilidade* refere-se à avaliação da responsabilidade pessoal ou dos outros, nos acontecimentos positivos ou negativos. As consequências afectivas variam de acordo com a percepção que se tem de quem é responsável pelos acontecimentos - o próprio ou os outros. Quando a controlabilidade dos acontecimentos é atribuída a si próprio, os sentimentos gerados pelos eventos negativos (fracasso) são de culpa, se estes forem controláveis, ou de vergonha, se forem vistos como incontroláveis. Quando a controlabilidade dos acontecimentos que dizem respeito a si próprio, é atribuída aos outros, geram-se sentimentos como a simpatia e a gratidão perante aconte-

cimentos positivos (sucesso), e zanga e oposição perante acontecimentos negativos (fracasso).

Deste modo, as causas são classificadas em uma de oito células de uma matriz das dimensões de *Locus x Estabilidade x Controlabilidade*.

Constata-se neste domínio que é o investigador que classifica as causas atribucionais em dimensões causais e não o sujeito experimental, havendo o fracasso na conceptualização das situações experimentais apresentadas, tendo em conta a percepção pessoal dos sujeitos (Weiner, 1983).

As reacções afectivas geradas pelos resultados da realização (sucesso ou fracasso) e pelas dimensões causais (*Locus*, *Estabilidade* e *Controlabilidade*), assim como as consequências cognitivas (por exemplo, as expectativas de sucesso), afectam a qualidade da realização dos sujeitos, o tipo de tarefas que escolhem, o prosseguimento da acção perante obstáculos e dificuldades ou, pelo contrário, o seu evitamento.

A influência da teoria atribucional da motivação e emoção de Weiner, no domínio da Psicologia, tem sido importante. O número de estudos publicados tem aumentado, apesar do seu carácter ser predominantemente laboratorial.

Nas investigações realizadas contudo, além dos erros metodológicos já assinalados (ser o investigador a classificar as quatro causas em dimensões causais), são apontadas limitações devido ao carácter exclusivamente laboratorial dos estudos, o que torna difícil a extrapolação dos resultados obtidos para situações normais de sucesso ou fracasso na sala de aula. A construção dum instrumento de avaliação capaz de suprir as limitações apontadas, e adaptado ao contexto natural, parece assim necessária.

Certos estudos parecem apontar para a influência do contexto de existência no tipo de atribuição causal mais frequentemente evocada. Estudos anteriores realizados por Raviv & Bar-Tal (1980), demonstram que os sujeitos de NSE alto atribuem os resultados com maior frequência a causas internas, e que os sujeitos de NSE baixo atribuem os seus fracassos com maior frequência a causas estáveis. Bar-Tal, Goldberg & Knaani (1984), encontraram também diferenças entre sujeitos de dois NSE

(alto e baixo), no que se refere à classificação das causas em dimensões causais, constatando por exemplo, que os sujeitos de NSE baixo percebem o esforço como mais estável. Este resultado indica, pelo menos, que a classificação das causas em dimensões causais não é universal mas varia com a perspectiva do próprio sujeito.

Outros estudos apontam para o facto dos sujeitos no fim da escolaridade atribuírem com maior frequência os seus resultados a causas internas, enquanto os alunos mais novos fazem atribuições com maior frequência a causas externas (Wisniewski & Gaier, 1990), devido ao facto, segundo os autores, dos primeiros serem mais capazes de perceber a realidade de forma complexa e de terem em conta a multiplicidade de causas para explicar os acontecimentos. Esta explicação, certa do nosso ponto de vista, faria contudo prever resultados opostos, visto que múltiplas causas além do sujeito poderiam explicar a realidade, o que deveria traduzir-se por uma redução da internalidade. Aliás, as constatações de Crandall, Katkovsky & Crandall (1965), relativas às diferenças no I. A. R. (*Intellectual Achievement Responsibility Scale*) entre alunos no princípio e no fim do ensino secundário, não totalmente convergentes com os resultados anteriores, apoiariam a nossa hipótese. Os alunos mais velhos evidenciam um decréscimo significativo nos valores de internalidade em caso de sucesso (internalidade positiva), sobretudo entre o 10º e o 12º anos, contrariamente aos mais novos, em que se tinham manifestado valores superiores desta internalidade positiva. Este facto foi explicado pelos autores, pela proximidade da saída para o mundo do trabalho ou para a Universidade, que aumentaria as incertezas, a insegurança e a auto-avaliação menos positiva dos sujeitos.

Apesar da controvérsia dos resultados, a variável ano de escolaridade parece-nos particularmente relevante pois, por um lado, pode espelhar diferenças desenvolvimentais com a idade, já que os sujeitos mais velhos são capazes duma maior diferenciação das causas como o esforço e a capacidade, duma utilização mais variada das causas possíveis e, consequentemente, duma maior diversidade nas classificações adoptadas (Faria, 1990; Fontaine & Faria, 1989). As diferenças em função do

ano de escolaridade podem ainda levar a uma análise mais fina da possível influência do contexto escolar, enquanto contexto existencial competitivo, que não só proporciona experiências de sucesso e fracasso, mas também exerce fortes pressões para demonstrar bons resultados, indicadores de capacidade.

As diferenças de NSE, apesar de não terem sido muito exploradas, parecem particularmente interessantes. Com efeito, as diferentes classes sociais veiculam normas e valores específicos que constituem grelhas de análise de resultados de oportunidades educativas distintas. Os estudos diferenciais aqui apresentados terão um carácter meramente exploratório. Têm como objectivo a elaboração de hipóteses para investigações posteriores, que estariam interessadas em explorar os factores de desenvolvimento das atribuições na adolescência.

### Objectivos do estudo

Este estudo apresenta a elaboração dum instrumento de avaliação das atribuições que pretende ultrapassar dois dos erros metodológicos mais cometidos no domínio, a saber: a imposição do limite arbitrário da avaliação às quatro causas originais, independentemente da relevância destas para a situação e para os próprios sujeitos, e a categorização pelo investigador destas causas em determinadas dimensões (Bar-Tal *et al.*, 1984; Weiner, 1983).

Pretende ainda testar este instrumento em situação natural, ultrapassando o carácter exclusivamente laboratorial dos estudos neste domínio, estudando as atribuições para o sucesso e fracasso no contexto escolar.

Em terceiro lugar, visa comprovar a independência das dimensões causais, consideradas invariantes, apesar da colocação das causas nas dimensões causais depender da percepção subjectiva do sujeito (Weiner, 1979, p. 6), e assim responder às dúvidas a este respeito (Bar-Tal, *et al.*, 1984; Weiner, 1983).

Finalmente, pretende avaliar a sensibilidade do instrumento para dar conta das variações das atribuições em função do contexto de existência: as diferenças de atribuições causais, para o sucesso e fracasso escolares, em função do ano de escolaridade e do NSE fornecerão ainda um certo contributo para a validade de constructo

do questionário e permitirão a construção de hipóteses a explorar em futuras investigações.

### Metodologia

#### Amostra e Procedimento

A amostra compreende 1310 sujeitos do 5º ao 11º anos de escolaridade, de três níveis

Quadro 1.

Distribuição da amostra em função do NSE e do ano de escolaridade.

NSE ANO	Alto	Médio	Baixo	TOTAL
5º	87	80	142	309
7º	134	126	101	361
9º	94	107	127	328
11º	101	108	103	312
TOTAL	416	421	473	1310

O Questionário de Atribuições (QA), foi construído para o efeito e compreendeu várias etapas. A primeira teve como objectivo a recolha, junto de alunos do ensino secundário, das causas de sucesso e fracasso escolares que consideravam mais frequentes. As dezassete causas mais frequentes formaram os dezassete itens numa primeira versão do questionário. Uma segunda versão do questionário foi elaborada a partir das sugestões recolhidas num processo de reflexão falada, com alunos do ensino secundário, tendo por fim garantir a compreensão unívoca dos itens. Numa terceira etapa, 200 alunos do 5º ao 11º ano de escolaridade avaliaram o grau de influência, *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade percebidas, numa escala de quatro pontos, do tipo *Likert*, das dezassete causas atribucionais. Essas diversas avaliações formam quatro escalas independentes que correspondem à apreciação, por cada aluno, da colocação das mesmas causas nas diversas dimensões causais assim como à percepção da influência das causas nos resultados escolares. As mesmas causas estão apresentadas em cada uma das escalas, apenas variando as instruções, em função do objectivo, (grau de influência e dimensões). Esta primeira

sócio-económicos — alto, médio e baixo — (ver Quadro I), a quem foi administrado um instrumento de avaliação denominado Questionário de Atribuições, em conjunto com outros instrumentos. A administração realizou-se colectivamente em turmas inteiras, durante o horário escolar normal.

administração permitiu comprovar a capacidade de discriminação dos itens, a sua adequação a alunos do ensino secundário e a viabilidade da utilização num processo de administração colectiva, mediante leitura em voz alta das instruções relativas a cada uma das escalas. Uma primeira avaliação da consistência das escalas (*alpha* de *Cronbach*) mostrou-se satisfatória (valores situados entre .76 e .82).

#### Estrutura factorial e consistência interna do instrumento

A avaliação da estrutura factorial do questionário e da consistência interna das escalas na amostra de 1310 alunos, visa testar a independência das dimensões avaliadas e a sua homogeneidade interna.

O QA apresenta uma estrutura factorial de quatro factores (Quadro II), que correspondem a quatro dimensões teóricas previstas.

A Estabilidade e a Influência saturam dois factores distintos (F1 e F3), que explicam respectivamente 40.1% e 18.3% da variância comum dos resultados. A escala de *Locus* satura o Factor 4, que explica 11.4% da variância com

Quadro 2.

Estrutura factorial do Questionário de Atribuições após rotação varimax.

FACTORES	F1	F2	F3	F4	COM.
ITENS					
EST 48	.66974	-.12264	-.03186	.04723	.46685
EST 50	.59647	-.17452	.00099	.06244	.39014
EST 45	.58482	-.03961	.02601	-.12168	.35907
EST 36	.58280	-.09855	.02954	.16765	.37835
EST 44	.57167	-.02032	.05933	-.11691	.34440
EST 43	.57018	.04907	.03988	-.01541	.32934
EST 41	.56553	.14787	-.04898	-.12941	.36084
EST 49	.55522	-.18190	-.02000	.05592	.34488
EST 39	.54762	-.09746	-.00460	.06555	.31371
EST 42	.54172	.12755	.05954	-.15375	.33692
EST 51	.52827	-.10992	-.09431	.01199	.30018
EST 35	.52223	-.21972	.05248	.13264	.34135
EST 38	.52067	-.14147	.02212	.06818	.29629
EST 46	.49611	-.00563	-.06054	-.04554	.25190
EST 47	.47543	-.10915	.02420	.07180	.24369
EST 37	.31627	.01479	.07278	.03308	.10664
EST 40	.31508	-.08767	-.00980	.06476	.11125
CONT 65	-.12784	.57458	.05406	.16627	.37705
CONT 55	-.10114	.55234	.09091	.04055	.32522
CONT 67	-.06442	.55014	.06036	.15257	.33373
CONT 62	-.05867	.51800	.05975	.05017	.27786
CONT 52	-.10184	.51584	.08519	.07034	.28970
CONT 64	.00402	.48585	.00472	-.09936	.24596
CONT 53	-.10846	.48326	.11155	.14472	.27869
CONT 57	-.04135	.47952	.08281	.05502	.24153
CONT 66	-.06387	.47408	.05731	.17663	.26331
CONT 56	-.11807	.47260	.06001	.15189	.26396
CONT 61	-.09725	.46290	.02822	.19189	.26135
CONT 60	-.06285	.45531	.00479	-.02179	.21176
CONT 59	-.10038	.44081	.02422	.10731	.21649
CONT 68	-.07607	.42584	.10698	.17394	.22968
CONT 54	.08862	.40742	.01461	-.23310	.22839
CONT 63	-.13958	.36745	.06852	.17550	.19000
LOC 26	.14731	.36277	.08715	.11843	.17492
CONT 58	-.14790	.32717	.07845	.14239	.15534
LOC 20	.10759	.26083	-.00477	-.18077	.11231
LOC 30	.15647	.20006	.15414	.14070	.10806
INF 14	-.03979	.06180	.59961	.11825	.37892
INF 10	-.03299	.06634	.52388	.14769	.30175
INF 16	.00745	-.00453	.52022	.19578	.30904
INF 5	-.02849	.02923	.51004	.12634	.27777
INF 4	.05272	.04713	.49534	.10912	.26227
INF 9	.00997	.12602	.48245	.08110	.25532
INF 17	.06218	.24569	.47851	.09135	.30155
INF 3	.00971	-.09435	.47680	.11530	.24963
INF 13	.04740	.13786	.46650	-.06839	.24356
INF 2	.00542	-.07018	.45695	.14637	.23518
INF 11	.03066	.01909	.45641	.13240	.22715
INF 15	.02679	.08320	.44984	.07892	.21622
INF 7	-.06762	.09996	.43550	.09938	.21411
INF 8	-.03231	.05017	.43006	.11129	.20090
INF 6	.09679	.15259	.42032	-.02468	.20993
INF 1	-.06626	-.08366	.38386	.23548	.21436
INF 12	.02768	.22629	.37092	.02525	.19019
LOC 27	-.01706	.01008	.15803	.51905	.29478
LOC 22	.04504	.11952	.12199	.49142	.27269
LOC 21	.05266	.09312	.17099	.48831	.27913
LOC 31	.07858	.23633	.12618	.47380	.30244
LOC 24	-.04428	-.02838	.12121	.46731	.23583
LOC 33	.07948	.25458	.01377	.42203	.24943
LOC 32	.03992	.17721	.09257	.41815	.21642
LOC 28	-.00587	.01161	.19985	.41518	.21248
LOC 25	-.06067	-.11239	.16148	.40955	.21012
LOC 34	.03317	.21580	.09461	.39876	.21563
LOC 19	.05208	.10695	.08623	.39376	.17663
LOC 18	.04766	.15377	.06534	.38793	.18067
LOC 29	-.00161	.14288	.09966	.33990	.14588
LOC 23	.04982	.08601	.17264	.20382	.08123
VAL. PROP.	6.99385	5.26235	3.18661	1.97943	
% VAR. COMUM	40.1	30.2	18.3	11.4	

EST = Escala de Estabilidade; CONT = Escala de Controlabilidade; LOC = Escala de *Locus*; INF = Escala de Influência.

escala saturarem o Factor 2, essencialmente saturado pela escala de Controlabilidade (explica 30.2% da variância comum dos resultados): estes resultados evidenciam uma relação entre estas duas dimensões, já assinalada em alguns estudos anteriores. Uma análise dos três itens envolvidos, mostra que a associação entre *locus* e controlabilidade se manifesta essencialmente quando são consideradas causas do sucesso ou insucesso escolares como: capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias; condições de aprendizagem em casa e saúde. Por outro lado, a correlação entre a dimensão de *Locus* e a de Controlabilidade é positiva e significativa (.2585,  $p < .001$ ), ou seja, quanto maior a internalidade das causas maior a sua controlabilidade. A independência entre o *Locus* e a Estabilidade ( $r = .0682$ ), é também patente na análise factorial (saturam dois factores distintos sem sobreposição). A Estabilidade e a Controlabilidade saturam dois factores distintos mas a relação entre estas duas dimensões, apesar de pouco inten-

sa, é significativa e negativa (-.1626,  $p < .001$ ), ou seja, quanto maior a instabilidade das causas, menor a capacidade de as controlar, apesar da sobreposição da capacidade "explicativa" desses dois factores ser extremamente reduzida (2.5% da variância comum).

A consistência interna das quatro escalas do instrumento, avaliada através do coeficiente *alpha* de Cronbach, situada entre .87 e .77 (Quadro III), é satisfatória e autoriza a avaliação das diferenças entre grupos. Tais resultados, assim como a estrutura factorial do questionário, chamam a atenção para a dificuldade em distinguir o *Locus* de Causalidade e a Controlabilidade, para os três tipos de causas possíveis já referidas. Contudo, o coeficiente *alpha* não melhora se suprimirmos esses itens (situa-se entre .67 e .79), e a análise da saturação dessas causas na escala de influência e de estabilidade assinala que são consideradas relativamente importantes. Optou-se pois pela sua manutenção.

## Quadro 3.

Consistência interna das várias subescalas do Questionário de Atribuições. (Coeficiente *alpha*)

SUBESCALAS	VALORES DE ALPHA
ESTABILIDADE.	.87155
CONTROLABILIDADE	.84135
INFLUÊNCIA	.82975
LOCUS	.77011

A título de curiosidade, as correlações entre a percepção do grau de influência das causas e as dimensões (Quadro IV), informam que as causas percebidas como mais influentes nos resultados escolares são também percebidas como mais internas e mais

controláveis (correlações positivas e significativas entre Influência e *Locus* e entre Influência e Controlabilidade, embora esta última menos intensa), não tendo a estabilidade de influência significativa.

## Quadro 4.

Correlações entre a Influência e as três dimensões causais no Questionário de Atribuições.

	LOCUS	ESTABILID.	CONTROLABILID.
INFLUÊNCIA	.3735*	.0275	.1818*

\*  $p < .001$ 

## Resultados diferenciais

Os resultados diferenciais serão elementos importantes de avaliação, quer da sensibilidade do instrumento às diferenças entre grupos, quer da validade de constructo do mesmo. Permitirão ainda a enunciação de factores de contexto susceptíveis de influenciar o desenvolvimento das atribuições causais, que servirão de base à elaboração de hipóteses para futuros estudos.

Serão apresentadas apenas as diferenças significativas de ano de escolaridade e de NSE na Influência percebida e nas três dimensões

causais *Locus*, Estabilidade e Controlabilidade.

As diferenças observadas parecem manifestar-se sempre no mesmo sentido: os alunos dos níveis de escolaridade inferiores (5<sup>ª</sup> e 7<sup>ª</sup>) ou de NSE médios, percebem as causas como significativamente mais internas, menos estáveis e mais controláveis do que os alunos dos anos de escolaridade superiores (9<sup>ª</sup> e 11<sup>ª</sup>), ou de NSE alto. Além disso os alunos mais novos percebem-nas também como mais influentes, (Quadro V e Figuras 1 e 2). Os sujeitos de NSE baixos situam-se numa posição intermédia. Não se observam efeitos de interacção (NSE x ano) para as quatro escalas.

## Quadro 5.

Análise de variância das escalas do Questionário de Atribuições. Valores de F, P e teste de Scheffé para as diferenças significativas.

	ANO			NSE		
	F	P	SCHEFFÉ	F	P	SCHEFFÉ
INFLUÊNCIA	7.987	.001	5>11<7			
LOCUS	27.798	.001	9<5>11 11<7>9 5>7	4.032	.018	M>A
INSTABILIDADE	4.072	.007	5>11	5.397	.005	M>A
CONTROLABILIDADE	98.649	.001	9<5>11 5>7 11<7>9 9>11	4.024	.018	M>A

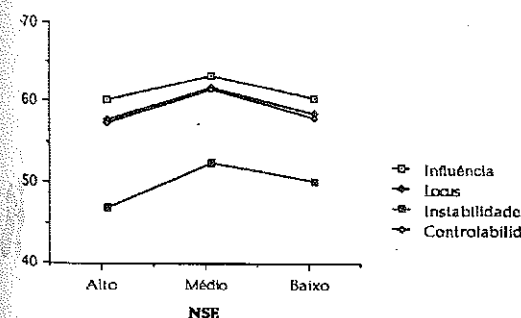


Figura 1. Diferenças em função do NSE.

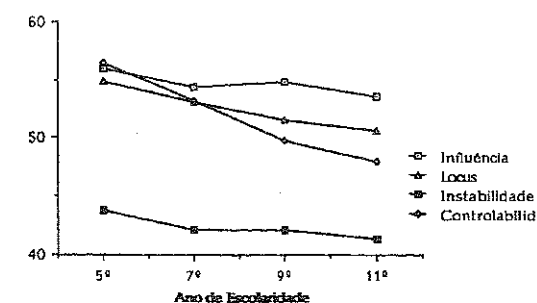


Figura 2. Diferenças em função do ano de escolaridade.

### Discussão

Este estudo, realizado em contexto natural, parece demonstrar não só a exequibilidade mas também a utilidade em alargar a investigação no domínio das atribuições, das situações laboratoriais para situações "naturais" que autorizam uma maior generalização dos resultados. Por outro lado, ao apresentar aos sujeitos uma variedade de causas atribucionais para o sucesso e fracasso escolares, consideradas importantes por outros jovens com características idênticas, que eles próprios classificam em dimensões causais, tem simultaneamente em consideração a existência duma maior diversidade das causas no domínio da realização escolar e a importância da percepção pelo próprio sujeito das dimensões subjacentes a essas causas.

Os resultados da análise factorial comprovaram globalmente a independência entre as dimensões causais. As correlações entre as dimensões *locus* e estabilidade (nula) e estabilidade e controlabilidade (negativa e extremamente fraca), parecem reforçar este resultado. A correlação positiva e significativa entre *locus* e controlabilidade apesar de pouco intensa, sugere, contudo, que estas duas dimensões não são percebidas como totalmente distintas pelos sujeitos. A assimilação da dimensão *Locus* de Causalidade à de Controlo foi aliás assumida na teoria do *Locus* de Controlo de Rotter (Rotter, 1966). Weiner, pelo contrário, considera importante distinguir as dimensões *Iocus* de causalidade e controlabilidade, vistas como independentes, já que o facto das causas estarem ligadas à pessoa (internas) não implica necessariamente que sejam controláveis por ela (Weiner, 1985). Os resultados da análise factorial (três itens do factor *locus* saturam o factor controlabilidade), sugerem que esta associação se manifesta essencialmente nas causas: capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias; condições de aprendizagem em casa e saúde. Nestes três itens, que não suprimimos da escala original por contribuírem de forma importante para a consistência interna das escalas e apresentarem saturações aceitáveis nos outros factores, há assimilação, por parte dos sujeitos, entre

*Locus* e Controlabilidade. Parece que a Internalidade/Externalidade das causas foi essencialmente avaliada em função do seu carácter controlável ou incontrollável pelo próprio sujeito. Refira-se que a subescala de *locus* é aquela que apresenta o coeficiente *alpha* mais baixo (.77) e, na análise factorial, apresenta-se como o factor com menor poder explicativo, evidenciando dificuldades de apreensão clara do conceito, essencialmente nesses três itens por parte dos alunos do secundário. Os alunos têm tendência a apreciar o seu grau de responsabilidade nas competências pedagógicas dos professores, na saúde e outras condições de aprendizagem em casa e, em função disto, considerá-las internas ou externas.

As correlações positivas entre a influência percebida das causas e as dimensões de *locus* e controlabilidade, parecem ser favoráveis ao investimento escolar: o sucesso atribuído ao próprio e a factores dependentes do seu controlo, gerará auto-estima positiva, auto-confiança e percepção positiva do valor pessoal; o fracasso, atribuído a causas internas mas controláveis, será também positivo, já que aumentará a responsabilização do aluno e, neste sentido, permitirá desencadear comportamentos, que visam não só a modificação dos resultados, mas também a redução da culpa que o fracasso, em princípio controlável, gerou.

Os resultados relativos às diferenças em função do ano de escolaridade confirmam o interesse deste factor de contexto, na construção das atribuições causais.

O facto de serem os alunos de níveis de escolaridade mais baixos a considerar as causas como mais internas, parece confirmar a nossa hipótese. Com efeito, os alunos mais novos são ainda pouco capazes de ter em consideração a influência de factores múltiplos, alguns deles externos, menos controláveis, no seu sucesso e insucesso escolares, o que exigiria uma maior diferenciação cognitiva própria dos alunos mais velhos. Assim, no decurso da escolaridade, o desenvolvimento cognitivo vai permitir ampliar não só o leque de causas explicativas, considerando relevantes vários factores do meio, mas ainda a classificação desses factores em dimensões.

Além disso, a influência do sistema escolar, predominantemente competitivo, ao realçar o valor da capacidade e a pressão para demonstrar resultados positivos (Ames, 1986), poderá, a longo prazo, levar os sujeitos a privilegiar explicações causais mais externas, como forma de protecção da sua auto-estima. Com efeito, o fracasso devido a factores externos é mais desculpável e menos lesivo para o sentimento de competência pessoal.

Este sistema competitivo permite também compreender as diferenças ao nível da *estabilidade* e da *controlabilidade*: os alunos do 5º ano percebem as causas como menos estáveis mas mais controláveis do que os alunos do 11º ano. Ao longo do tempo, a escola reforça as explicações causais imutáveis e estáticas, diminuindo a percepção e possibilidades de mudança. Estão em acção mecanismos de aprendizagem social: o sucesso, que acontece a poucos neste sistema, ao ser implicitamente relacionado com a capacidade, reforça esta ideia de estabilidade. Em contrapartida, a escola ao confrontar a maioria dos sujeitos com fracassos repetidos, transmite também uma impressão de imutabilidade e estabilidade dos factores que os produzem. No que se refere à controlabilidade, a escola renvia a responsabilidade dos resultados para o próprio aluno. Com efeito, a associação resultado-recompensa ou punição só tem legitimidade se houver responsabilidade. Os alunos mais novos parecem ser mais influenciados por esta perspectiva.

Os resultados relativos à instabilidade ( $M > A$ ) não confirmam resultados de estudos anteriores de Raviv & Bar-Tal (1980), assim como os relativos à sua internalidade estão aparentemente em contradição com estes. Contudo, uma análise mais detalhada dos NSE médios evidencia a existência de diferenças significativas entre o NSE médio alto e o NSE médio baixo na dimensão de *locus*, demonstrando que os sujeitos de NSE médio alto percebem as causas como significativamente mais internas do que os sujeitos de NSE médio baixo ( $F=3.758$ ;  $p < .005$ ;  $GL=1$ ), (ver Fig. 3). Diferentes critérios de avaliação do estatuto social podem eventualmente justificar tais resultados. Tais diferenças não foram observadas para a estabilidade.

Contudo, analisando os nossos resultados, pensamos que a importância atribuída pelos NSE médios ao sucesso escolar, como forma privilegiada de mobilidade social ascendente, ao reforçar critérios de exigência e de esforço em relação ao sucesso escolar, pode conduzir a uma valorização das explicações para os sucessos e fracassos dependentes de factores internos ao sujeito, controláveis por ele, ou seja, a uma crença implícita no indivíduo e na sua capacidade de modificação dos acontecimentos. Por outro lado, a valorização das explicações causais mais instáveis, também verificada nos sujeitos dos NSE médios, pode ser positiva em caso de fracasso, já que permite esperar resultados diferentes no futuro, reforçando mais uma vez a crença do sujeito na sua capacidade de acção e mudança. Em caso de sucesso, a sua atribuição a causas instáveis pode também fazer prever resultados diferentes no futuro, mas se o sucesso é atribuído a factores internos e controláveis pelo sujeito, o efeito da instabilidade fica diminuído (refira-se que a ausência de correlação entre a influência e a estabilidade das causas, sugere que a importância destas no sucesso e fracasso dos sujeitos nada tem a ver com a sua estabilidade, que parece de menor importância aqui). Este tipo de explicações causais parece ser gerador de resultados positivos e de comportamentos voltados para a acção, já que perante sucessos a auto-estima é reforçada e, perante fracassos, é valorizada a responsabilização pelos resultados e a convicção de que a mudança é possível, porque dependente do controlo pessoal.

Estes resultados parecem poder ser interpretados à luz de uma ideologia, característica dos NSE médios, e na qual é valorizado o esforço, o trabalho e a persistência, como formas de atingir o sucesso e de ascender na hierarquia social: o esforço é uma causa atribucional classificada como interna, controlável e instável.

Contudo, considerando o número extremamente limitado de estudos diferenciais nesta perspectiva, os resultados apresentados têm um carácter ainda exploratório.

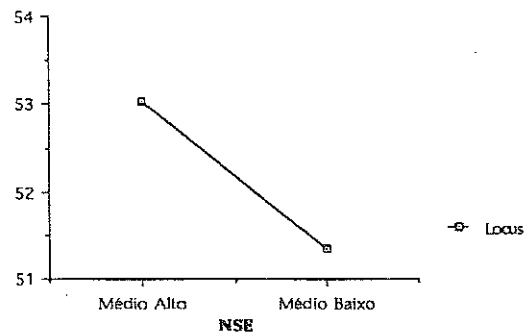


Figura 3. Diferenças em função do NSE médio.

### Conclusão

Em síntese, este estudo salienta a importância de se analisar o desenvolvimento das atribuições para o sucesso e insucesso escolares durante a adolescência através da utilização de um instrumento fiável e válido, que tenha em conta a multiplicidade de causas no domínio da realização escolar e a importância de ser o sujeito a classificá-las em dimensões causais. Salienta ainda o interesse/utilidade em explorar a influência dos diferentes contextos de vida nesse desenvolvimento diferencial, já que as causas atribucionais percebidas, e suas dimensões causais, afectam os comportamentos cognitivos e afectivos dos sujeitos perante sucessos e fracassos, assim como a competência pessoal percebida, a persistência e a própria realização. O instrumento construído mostrou-se sensível às diferenças na classificação das causas em função dos contextos de vida, servindo estes resultados de apoio à sua validade de constructo. Apresenta ainda evidências que reforçam o apoio à independência entre as diferentes dimensões causais (*Locus*, Estabilidade e Controlabilidade).

Além disso, o facto de se verificarem diferenças em função do ano de escolaridade e do NSE, evidencia a importância de factores relativos aos contextos de vida e ao percurso escolar, sugerindo a ideia de que diferentes sujeitos percebem as causas e suas dimensões causais de forma diferente, de acordo com as suas experiências anteriores de sucesso e de fracasso e com a influência das diferentes experiências nos vários contextos de vida. O carácter ainda exploratório de tais resultados incita a prossecução da investigação nesta direcção.

### Bibliografia

- Ames, C. (1986). Conception of motivation within competitive and noncompetitive goal structures. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. London: Erlbaum.
- Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behaviour. *Review of Educational Research*, 48, (2), 259-271.
- Bar-Tal, D., Goldberg, M., & Knaani, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender: A phenomenological analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 51-61.
- Crandall, V.C., Katkovsky, W., & Crandall, V.J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- Elig T.W., & Frieze, I.H. (1979). Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 621-634.
- Faria, L. (1990). *Concepções pessoais de inteligência*. Dissertação apresentada para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Edição da autora.
- Fontaine, A.M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. *Educational Psychology Review*, 3, (1), 5-39.
- Heckhausen, H., Schmalt, H.D. & Schneider, K. (1985). *Achievement motivation in perspective*. New York: Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1975). Causal attributions and other achievement related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 379-389.
- Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A., & Bar-Tal, Y. (1980). Causal perceptions of success and failure by advantaged, integrated, and disadvantaged pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 137-146.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, (whole n° 60).
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*, New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attribution research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some

classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

Weiner, B., Frieze, I.H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R.M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure* Morristown, N.J.: General Learning Press.

Wisniewski, S.A., & Gaier, E.L. (1990). Causal attributions for losing as perceived by adolescents. *Adolescence*, XXV, (97), 239-247.

### Résumé

Faria, L., & Fontaine, A.M. Attributions pour le succès scolaire d'adolescents: Évaluation en contexte naturel. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1993, 9, 67-78. Afin de dépasser des erreurs méthodologiques dans le domaine étudié, démontré par Weiner (1983) et Bar-Tal et al. (1984), on a construit un questionnaire qui évalue la perception par les élèves des causes des succès et échecs scolaires, le degré d'influence de ces causes attributionnelles, et leur degré d'intériorité vs extériorité, stabilité vs instabilité temporelle et contrôlabilité vs incontrôlabilité. Cette étude évalue certaines qualités psychométriques du questionnaire (structure factorielle et consistance interne) et compare les attributions du succès et de l'échec scolaires et leurs dimensions causales, pour 1310 élèves de différents niveaux de scolarité (5ème à la 11ème) et niveaux socio-économiques (élevé, moyen et bas). Ces études exploratoires permettent de tester la sensibilité de l'instrument pour différencier les groupes et apportent un contribut à sa validité de construct. Les échelles présentent des valeurs élevées de consistance interne et les résultats de l'analyse factorielle appuyent l'indépendance entre les trois dimensions causales, mais relève la nécessité de différencier conceptuellement la dimension *locus* de causalité de la dimension de contrôlabilité. Les résultats différentiels montrent que les élèves en début de scolarité et de NSE moyens perçoivent les causes comme plus internes, plus instables et plus

contrôlables. Les hypothèses explicatives, malgré leur caractère exploratoire, invoquent l'influence progressive de la différenciation cognitive des élèves pendant l'adolescence et du système de valeurs véhiculés par les contextes scolaires et extra-scolaires.

### Abstract

Faria, L., & Fontaine, A.M. Causal attributions for academic success in adolescence: Evaluation in natural context. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1993, 9, 67-78. With the aim of solving some methodological errors evidenced by Weiner (1983) and Bar-Tal et al. (1984), it was constructed a questionnaire measuring the students perception of the influence of causes of school success and failure, their degree of influence and the perception of their internality vs externality, stability vs unstability and controllability vs uncontrollability. This study measures some psychometrical qualities of the questionnaire (factorial structure and internal consistency) and compares academic attributions for success and failure and their causal dimensions of 1310 students from different school grades (5th to 11th) and SES (high, middle and low). These exploratory studies permit to test the sensibility of the instrument to differentiate groups and its validity of construct. The scale evidences good values of internal consistency, and the results of the factorial structure support the independence of the three causal dimensions, but emphasize the need to distinguish, in conceptual terms, the *locus* of causality dimension from the controllability one. The differential studies show that younger students (from the lower grades) and those from the middle SES perceive the causes as more internal, more unstable and more controllable. The hypothesis advanced to explain the results are still exploratory, but evidence the progressive influence of the cognitive differentiation of students during adolescence and of the value system of school and extra school contexts.