



NATÁLIA RODOVALHO GARCIA

**ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE PARA SUCESSO E
FRACASSO ESCOLAR E RESILIÊNCIA EM ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINAS
2013**



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NATÁLIA RODOVALHO GARCIA

**ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE PARA SUCESSO E
FRACASSO ESCOLAR E RESILIÊNCIA EM
ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Evely Boruchovitch

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação na Área de Concentração de Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
TESE DEFENDIDA PELA ALUNA NATÁLIA RODOVALHO
GARCIA E ORIENTADA PELA PROF.^a DR.^a EVELY
BORUCHOVITCH

Assinatura do Orientador

CAMPINAS
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

G165a Garcia, Natália Rodovalho, 1985-
Atribuições de causalidade para sucesso e fracasso
escolar e resiliência em estudantes do ensino fundamental /
Natália Rodovalho Garcia. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Evely Boruchovitch.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Causalidade. 2. Adaptação. 3. Educação básica.
I. Boruchovitch, Evely, 1961- II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-079/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Causal attributions for Academic Success and Failure and
Resilience of Elementary School Students

Palavras-chave em inglês:

Causality

Adaptation

Basic education

Área de concentração: Psicologia Educacional

Banca examinadora:

Evely Boruchovitch (Orientador)

Lucila Diehl Tolaine Fini

Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Isabel Cristina Bariani Dib

Gislene de Campos Oliveira

Data da defesa: 11/04/2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: natirg_mg@hotmail.com

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar e Resiliência em
Estudantes do Ensino Fundamental**

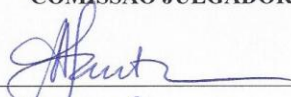
Autor: Natália Rodovalho Garcia
Orientador: Prof.^a Dr.^a Evely Boruchovitch


Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de
Mestrado em defendida por Natália Rodovalho Garcia e aprovada
pela Comissão Julgadora.
Data: 11/04/2013



ORIENTADOR

COMISSÃO JULGADORA:







2013

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado aos meus pais Fátima e Luiz, por valorizarem os estudos, e que neste momento estão tão felizes quanto eu.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Evely Boruchovitch pela confiança em mim depositada, pela amizade e pelos ensinamentos durante esses anos de trabalho.

Às professoras Dr.^a Lucila Diehl Tolaine Fini e Dr.^a Acácia Aparecida Angeli dos Santos, pela disposição para ler meu trabalho e pelas valiosas contribuições feitas no exame de qualificação e na defesa.

Às professoras Dr.^a Isabel Cristina Bariani Dib e Dr.^a Gislene de Campos Oliveira, pela gentileza em ler esta dissertação.

Aos funcionários da secretaria de Pós-Graduação, pela atenção prestada.

À Universidade Estadual de Londrina, por me receber na Missão PROCAD-CAPES UNICAMP-UEL, em julho de 2011.

À CAPES por me conceder uma bolsa de estudos.

Aos professores e profissionais que contribuíram para a realização desta pesquisa e especialmente para a minha formação profissional.

Aos dirigentes e alunos da instituição educacional onde foi realizada a coleta dos dados desta pesquisa.

Aos meus pais Fátima e Luiz por tanto amor, carinho e incentivo. Obrigada por estarem ao meu lado sempre. Amo muito vocês!

Aos meus irmãos Murilo e Thiago pela torcida e pelos momentos compartilhados.

Ao meu noivo Tiago pelo amor e incentivo tão importantes nesta etapa.

Aos familiares pelos incentivos e orações.

À minha querida amiga Eduarla pelo companheirismo e torcida de sempre.

Às amigas que conquistei ao ingressar no mestrado. Obrigada pela parceria, cumplicidade e amizade.

E em especial, agradeço a Deus e a Nossa Senhora da Abadia pelo dom da vida e pela força espiritual. Agradeço por todas as bênçãos derramadas e por colocar pessoas especiais no meu caminho.

RESUMO

As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dizem respeito às interpretações individuais sobre as causas do desempenho acadêmico. Por sua vez, a resiliência é compreendida como a capacidade dos seres humanos de enfrentar positivamente as situações adversas. No campo educacional, o estudo desses construtos é relevante, pois apresentam relações com fatores importantes referentes à aprendizagem autorregulada e de qualidade. Assim, a presente pesquisa teve como objetivos identificar as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a resiliência em estudantes do Ensino Fundamental, verificar as relações desses construtos com as variáveis demográficas e a correlação existente entre as atribuições causais e a resiliência, na amostra. Buscou-se também conhecer as dificuldades encontradas pelos participantes no ambiente escolar e as estratégias de enfrentamento utilizadas para superá-las. A amostra foi composta por 275 alunos matriculados nos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos, de ambos os sexos, de uma escola pública da cidade de Monte Carmelo – MG. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questões abertas sobre as dificuldades no ambiente escolar, de uma Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar, e de uma Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes. As questões abertas foram avaliadas por meio da análise categorial; e os dados objetivos foram analisados de acordo com os procedimentos da estatística descritiva e inferencial. Os resultados mostraram que os alunos relataram como principais dificuldades enfrentadas na escola as relacionadas à aprendizagem e ao relacionamento interpessoal e mencionaram o uso de diversas estratégias de enfrentamento para superá-las, tais como: utilização de boas estratégias de estudo e de aprendizagem e investimento nas relações interpessoais. No que concerne às atribuições causais, a maioria dos participantes disse acreditar que causas internas e controláveis são responsáveis pelo sucesso e pelo fracasso escolar. Quanto à resiliência observou-se que uma quantidade expressiva dos estudantes reportou as características que facilitam a superação das adversidades. Foram encontradas correlações significantes, positivas e negativas, entre atribuição de causalidade e resiliência e também entre esses construtos e as variáveis demográficas. Espera-se que o presente estudo possa contribuir para melhor compreensão das atribuições causais e das características da resiliência em alunos da Educação Básica. Tem-se a expectativa de que esta pesquisa possa colaborar para a ampliação do conhecimento na área e que instigue novos estudos. Pretende-se, ainda, que este trabalho possa trazer importantes implicações educacionais, especialmente sobre a prática docente, no sentido de promover nos alunos uma reflexão sobre as causas do desempenho escolar e estimulá-los em direção ao desenvolvimento de características individuais que facilitem a superação das adversidades.

Palavras-chave: Atribuições Causais, Adaptação Positiva, Educação Básica.

ABSTRACT

The causal attributions for success and failure in school refer to individual interpretations about the causes of academic performance. In turn, resilience refers to the ability of humans to cope positively with adverse situations. In the educational field, the study of these constructs is relevant, because have related to important factors about the self-regulated learning process and quality. This study aimed to identify the causal attributions for success and failure in school, as well as resilience in elementary school students. It also aimed to examine the relationship between these constructs and the demographic variables along with the correlation between causal attributions and resilience in the sample. We also looked for information about the difficulties found by the participants and the coping strategies used to overcome these difficulties in the school environment. The sample involved 275 male and female students enrolled in 5th, 6th, 7th, 8th and 9th grades of a public school in the city of Monte Carmelo, in Minas Gerais, Brazil. Data were collected through the application of open questions about the difficulties in the school environment, a Scale of Causality Attributions for Success and School Failure, and a Resilience Scale for Children and Adolescents. The open questions were evaluated through categorical analysis and the objective data were analyzed according to the procedures of descriptive and inferential statistics. The results showed that the major difficulties faced by students in the school environment were related to learning and interpersonal relationship. They also mentioned the use of various coping strategies to overcome these difficulties, such as the use of good study and learning strategies, and investment in interpersonal relationship. Regarding the causal attributions, most participants said they believe that internal and controllable causes are responsible for school success and failure. With respect to resilience, we observed that a significant number of students reported features that help them overcome the adversities. Positive and negative significant correlations were found between causal attribution and resilience, and also between these constructs and demographic variables. We hope that this study will contribute to a better understanding of causal attributions and characteristics of resilience in elementary education students. We expect that this research will contribute to the expansion of knowledge in the area and instigate further studies. With this study, we also intend to provide important educational implications, especially on the teaching practice, in order to help students reflect on the causes of school performance, and to encourage the development of individual characteristics that help them overcome adversities.

Keywords: Causal Attributions, Positive Adaptation, Basic Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados demográficos da amostra.....	71
Tabela 2	Relação das dificuldades relatadas pelos alunos.....	80
Tabela 3	Estratégias de enfrentamento mencionadas pelos alunos.....	81
Tabela 4	Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima dos estudantes na escala de atribuição de causalidade.....	82
Tabela 5	Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade dos estudantes e o sexo.....	83
Tabela 6	Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade dos estudantes e a faixa etária.....	84
Tabela 7	Correlações da idade com os escores da escala de atribuição de causalidade dos estudantes.....	84
Tabela 8	Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade dos estudantes e o ano escolar.....	85
Tabela 9	Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade dos estudantes e a repetência.....	86
Tabela 10	Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima dos estudantes na escala de resiliência.....	87
Tabela 11	Comparação dos escores da escala de resiliência dos estudantes e o sexo.....	88
Tabela 12	Comparação dos escores da escala de resiliência dos estudantes e a faixa etária.....	89
Tabela 13	Correlações da idade com os escores da escala de resiliência dos estudantes	89
Tabela 14	Comparação dos escores da escala de resiliência dos estudantes e o ano escolar.....	90
Tabela 15	Comparação dos escores da escala de resiliência dos estudantes e a repetência.....	91
Tabela 16	Correlações dos escores obtidos pelos estudantes na escala de atribuição de causalidade e na escala de resiliência.....	92

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	01
Relevância do Estudo.....	03
CAPÍTULO 1 - ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E RELATO DE PESQUISAS.....	07
1.1 Teoria da Atribuição de Causalidade.....	07
1.1.1 A Teoria da Atribuição de Causalidade de Bernard Weiner.....	15
1.2 Pesquisas Relativas a Atribuição de Causalidade no Contexto Escolar.....	21
1.2.1 Pesquisas Internacionais.....	22
1.2.2 Pesquisas Nacionais.....	31
CAPÍTULO 2 - RESILIÊNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PESQUISAS.....	41
2.1 O Desenvolvimento do Conceito de Resiliência.....	41
2.1.1 Características Relacionadas à Resiliência.....	48
2.1.2 Fatores de Risco e de Proteção.....	51
2.2 Pesquisas Relativas a Resiliência no Contexto Escolar.....	55
2.2.1 Pesquisas Internacionais sobre Resiliência no Contexto de Educação Básica.....	56
2.2.2 Pesquisas Nacionais sobre Resiliência no Contexto de Educação Básica.....	61
OBJETIVOS.....	67
CAPÍTULO 3 - DELINEAMENTO DO ESTUDO.....	69
3.1 Hipóteses.....	69
3.2 Participantes.....	70
3.3 Procedimentos de Coleta de Dados.....	72
3.4 Instrumentos.....	74
3.5 Procedimentos de Análise de Dados.....	76
CAPÍTULO 4 - DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS.....	79
4.1 Análise dos Dados Obtidos com as Questões Abertas.....	79

4.2	Análise dos Dados Obtidos com as Escalas.....	81
4.2.1	Escala de Atribuição de Causalidade.....	82
4.2.2	Escala de Resiliência.....	86
4.3	Análise de Correlação entre os Escores das Escalas de Atribuição de Causalidade e de Resiliência.....	92
CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....		95
5.1	Discussão dos Dados Obtidos com a Análise Qualitativa.....	95
5.2	Discussão dos Dados Obtidos com as Escalas.....	97
5.2.1	Atribuição de Causalidade.....	97
5.2.2	Resiliência.....	102
5.2.3	Relações entre Atribuição Causal e Resiliência.....	106
Considerações Finais.....		106
REFERÊNCIAS.....		113
ANEXO 1 - Carta ao Dirigente Regional de Ensino.....		127
ANEXO 2 - Carta de Apresentação para Autorização de Pesquisa.....		129
ANEXO 3 - Aceite do Diretor da Escola Participante da Pesquisa.....		131
ANEXO 4 - Termo de Consentimento.....		133
ANEXO 5 - Sistema de Categorização das Respostas para a Questão “Quais as dificuldades que você mais encontra na escola?”.....		135
ANEXO 6 - Sistema de Categorização das Respostas para a Questão “Você tem algumas estratégias para lidar com elas? Quais são? Conta para mim o que você faz.”.....		137

APRESENTAÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem, as atribuições de causalidade e a resiliência são de extrema importância, por se relacionarem com diferentes variáveis responsáveis pelo desempenho escolar como, por exemplo, a motivação e a autoeficácia. As atribuições causais referem-se à necessidade do ser humano de atribuir causas aos eventos que ocorrem ao seu redor. Especificamente no contexto escolar, tais atribuições dizem respeito às interpretações individuais dos alunos sobre os fatores responsáveis pelo resultado acadêmico obtido (Weiner, 1972; Martini & Boruchovitch, 2004). Já a resiliência é compreendida como a capacidade do indivíduo de construir uma trajetória positiva mesmo diante das adversidades (Yunes, 2001; Tavares, 2001). Esses dois construtos estão presentes na autorregulação da aprendizagem que, por sua vez, está associada ao êxito acadêmico dos estudantes (Zimmerman, 2000; Martini & Boruchovitch, 2004; Angst, 2009).

A autorregulação da aprendizagem refere-se ao comportamento controlado de uma pessoa, com o intuito de alcançar determinado objetivo; assim, um sujeito autorregulado apresenta diversas capacidades, entre elas, a de análise do próprio processo de aprendizagem, a de autoavaliação crítica, a de tolerância à frustração e a persistência diante das dificuldades encontradas na realização de uma atividade (Schunk & Zimmerman, 1998, 2008; Zimmerman, 1998; Boruchovitch, 2004; Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, 2010). No contexto escolar, a autorregulação é o processo ativo e individual do aluno pelo qual ele seleciona, organiza e monitora o seu próprio aprendizado em direção ao alcance de bom desempenho escolar.

No modelo de Zimmerman (2000), a autorregulação da aprendizagem envolve três fases principais, considerando o que ocorre antes, durante e depois da tarefa: a fase prévia, a de realização ou controle volitivo e a da autorreflexão. É descrita como cíclica, pois os resultados de cada fase fornecem informações que influenciarão o desempenho do indivíduo na fase subsequente, funcionando de forma circular e dinâmica. Além disso, o *feedback* geral de um desempenho anterior é usado para fazer ajustes em *performances* atuais, o que possibilita um contínuo aprimoramento do sujeito no desempenho das tarefas e isso inclui a elevação de metas e desafios. Cada fase inclui processos e subprocessos.

A fase prévia envolve dois processos que antecedem e preparam a aprendizagem: a análise da tarefa e as crenças automotivacionais. A análise da tarefa refere-se ao estabelecimento de metas, isto é, a definição dos objetivos gerais e específicos que nortearão o trabalho e o planejamento estratégico, que diz respeito à escolha dos métodos e das técnicas adequados à execução da tarefa. Essa análise é influenciada pelas crenças automotivacionais, como a autoeficácia, as expectativas de resultado e o interesse intrínseco na atividade (Zimmerman, 1998; Zimmerman & Schunk, 2004; Polydoro & Azzi, 2009).

A fase de realização inclui os processos de autocontrole e de automonitoramento, que ocorrem ao longo dos esforços do aprendiz e ajudam os sujeitos a se concentrarem na tarefa e a aperfeiçoarem o desempenho. O autocontrole refere-se à utilização de técnicas e métodos determinados na primeira fase, como, por exemplo, a autoinstrução, as imagens mentais, as estratégias de aprendizagem, a atenção focalizada e a organização do ambiente. E o processo de automonitoração diz respeito à realização de autorregistros e autoexperimentação, como formas de recordar e de registrar informações sobre o aprendizado no ato em que ele ocorre (Zimmerman, 1998; Zimmerman & Schunk, 2004).

A última fase, a da autorreflexão, remete aos processos posteriores à aprendizagem em que o indivíduo faz uma avaliação do seu desempenho, atribui causas ao resultado alcançado e ajusta o seu comportamento de forma positiva ou negativa, retroalimentando o ciclo da autorregulação, isto é, influi na fase prévia seguinte. Tais processos são denominados de autojulgamento e autorreação. O autojulgamento apresenta como subprocessos a autoavaliação do seu desempenho e a atribuição de causalidade. A autorreação, por sua vez, engloba as reações adaptativas e as respostas defensivas (Zimmerman & Schunk, 2008; Polydoro & Azzi, 2009).

Assim, dentro do modelo de Zimmerman (2000), observa-se que a atribuição de causalidade e a resiliência são construtos que perpassam o processo de autorregulação e parecem exercer influência na promoção da aprendizagem autorregulada e, conseqüentemente, no desempenho escolar. Como apresentado em Martini e Boruchovitch (2004), estudos mostram que as atribuições de causalidade possuem correlação com alguns componentes da autorregulação da aprendizagem, tais como a autoeficácia, o autoconceito e a motivação. Afirmam que nas situações escolares os alunos com atribuições de causalidade mais internas e controláveis tendem a apresentar melhor desempenho e maior dedicação. Isso ocorre porque a internalidade e a

controlabilidade das causas favorecem a percepção de que é possível aprimorar características pessoais e superar desempenhos malsucedidos, contribuindo para uma aprendizagem de qualidade autorregulada, na qual o indivíduo acredita ser capaz de orientar suas cognições e comportamentos em direção à realização de seus objetivos (Cleary & Zimmerman, 2004).

É sabido, também, que a resiliência está relacionada a variáveis como a autoeficácia, as estratégias de *coping* e a motivação (Angst, 2009). De acordo com Pesce, Assis, Santos e Oliveira (2004), indivíduos com maiores níveis de resiliência apresentam autoestima elevada, maior supervisão familiar, bom relacionamento com amigos e professores e maior apoio social emocional, afetivo e informacional. Tais fatores individuais, familiares e de suporte do meio ambiente são apropriados ao desenvolvimento socioemocional, cognitivo, afetivo e motivacional dos alunos (Paiva & Boruchovitch, 2010).

As pesquisas já realizadas sobre as atribuições de causalidade e acerca da resiliência ressaltam a importância de continuar explorando esses construtos em diversos contextos. Especificamente no ambiente escolar, os estudos podem contribuir para a promoção da aprendizagem autorregulada e na formação de alunos estratégicos, bem como, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o presente estudo propõe-se a identificar as atribuições de causalidade para o sucesso e para o fracasso escolar e as características da resiliência em estudantes do Ensino Fundamental, verificar se existem relações desses construtos com as variáveis demográficas e se há correlação entre as atribuições de causalidade e a resiliência, na amostra. Além disso, pretende-se conhecer as dificuldades encontradas pelos alunos no ambiente escolar e as estratégias de enfrentamento utilizadas para superá-las.

Relevância do Estudo

Pesquisadores têm ressaltado a importância do desenvolvimento dos processos de autorregulação da aprendizagem em indivíduos desde a infância, pois se acredita que os alunos que autorregulem sua aprendizagem apresentem maior probabilidade de obter sucesso escolar (Zimmerman, 2000; Boruchovitch, 2004; Rosário, 2004; Boruchovitch *et al.*, 2010).

Diante da importância da aprendizagem autorregulada, as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a resiliência são variáveis a serem estudadas, pois estão presentes

no processo de autorregulação e parecem exercer influência em diversos fatores envolvidos na aprendizagem, tais como a motivação, a autoeficácia, o autoconceito e a autoestima, entre outros.

Estudos internacionais e nacionais têm sido realizados com o propósito de compreender as atribuições de causalidade em crianças, em adolescentes, e em adultos no contexto escolar (Boruchovitch, 2004; Neves & Alemida, 1996; Martini, 1999; Martini & Del Prette, 2005; Schileper, 2001; Weiner, 1979, 1985). Além disso, buscam analisar a existência de relações dessa variável com outras, como o sexo, a idade, o autoconceito, o desempenho acadêmico, a autoeficácia, as estratégias de aprendizagem, a motivação, entre outras. Entretanto, estudiosos destacam a necessidade de continuidade de pesquisas nessa área, a fim de compreender melhor tal variável, suas relações com outros construtos e as implicações na vida do indivíduo.

Por sua vez, a resiliência é um conceito relativamente novo no enfoque da Psicologia Positiva. É promissor, complexo e tem sido objeto de trabalho de diversos pesquisadores, que procuram defini-lo e compreender os processos e as condições que possibilitam a superação de situações de crises e adversidades. No entanto, é um construto ainda pouco explorado no contexto educacional e estudos nesse campo de conhecimento podem revelar a existência de possíveis relações entre a resiliência e as variáveis de grande valor para a melhoria do processo de aprendizagem, tal como a atribuição de causalidade (Yunes, 2001; Anthony, 1987; Dell’Aglia, Koller & Yunes, 2006; Angst, 2009).

Assim, o capítulo primeiro é dedicado à Teoria da Atribuição de Causalidade. Inicialmente é feita uma breve revisão histórica, expondo as contribuições de alguns teóricos para a ampliação dessa teoria. Logo após, os conceitos relevantes da atribuição causal no contexto acadêmico, desenvolvidos por Bernard Weiner, são abordados. Por fim, apresentam-se as pesquisas internacionais e nacionais sobre as atribuições de causalidade com alunos da Educação Básica.

No segundo capítulo, a resiliência é conceituada a partir de uma sucinta revisão teórica e suas características são apresentadas. Os fatores de risco e de proteção também são abordados. Depois, descreve-se o relato de pesquisas internacionais e nacionais que têm investigado a resiliência no contexto da Educação Básica. Ao final do capítulo, os objetivos do estudo são expostos.

O terceiro capítulo é destinado ao delineamento do estudo. Ocupa-se fundamentalmente de apresentar os participantes, os procedimentos de contato com a instituição participante, os processos de coleta e de análise de dados, bem como os instrumentos utilizados na pesquisa.

No quarto capítulo, os resultados quantitativos e qualitativos obtidos neste estudo são descritos. Depois, no capítulo quinto, os resultados são discutidos à luz da literatura da área e, a seguir, as considerações finais são tecidas.

Espera-se que o presente estudo possa colaborar para a ampliação do conhecimento na área e contribuir para melhor compreensão das atribuições causais para o sucesso e o fracasso escolar e das características da resiliência em alunos da Educação Básica. Tem-se a expectativa de que esta pesquisa possa ter implicações práticas no sentido de conscientizar os profissionais da Educação, especialmente os professores, da necessidade de promover nos alunos uma reflexão sobre as causas do desempenho escolar obtido e o desenvolvimento de atributos individuais da resiliência, para que os estudantes possam apresentar atribuições causais compatíveis com a motivação para aprender e características pessoais que facilitem a superação das adversidades.

CAPÍTULO 1 - ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E RELATO DE PESQUISAS

Este capítulo é voltado à Teoria da Atribuição de Causalidade e será dividido em duas partes. A primeira parte abordará os fundamentos teóricos da Atribuição de Causalidade, suas origens e repercussões históricas. Mais precisamente, pretende-se descrever a Teoria da Atribuição de Causalidade de Bernard Weiner, que abarca um espectro de fenômenos sociais, tais como de sucesso e de fracasso, especialmente em contexto escolar. A segunda parte trará uma revisão da literatura acerca da Teoria da Atribuição de Causalidade, em que serão referidas as pesquisas sobre esse construto, internacionais e nacionais, realizadas em contexto escolar, com alunos da educação básica, durante o período de 2000 a 2012. Vale ressaltar, previamente, que a Teoria da Atribuição de Causalidade é foco de muitos estudos em diferentes áreas do conhecimento, no entanto, o recorte realizado nesta revisão de literatura decorre de sua relação com os objetivos do presente trabalho.

1.1 Teoria da Atribuição de Causalidade

A Teoria da Atribuição de Causalidade refere-se à tendência do ser humano a atribuir causas aos eventos em geral, sendo esse um processo que auxilia o indivíduo a compreender melhor o ambiente em que vive e a se adaptar às exigências do meio. Essas atribuições dizem respeito às interpretações que os indivíduos fazem das causas dos fatos, dos comportamentos de outros e também de si próprio. Desempenham um papel fundamental na explicação da ação futura, da motivação e da emoção (Weiner, 1972; Beck, 2001; Martini & Boruchovitch, 2004). Pode-se dizer que a maneira como a pessoa percebe a causa do ato, independente da realidade objetiva e dependente das interferências cognitivas, vai determinar o comportamento subsequente, bem como os seus sentimentos. Nesse processo, a atribuição de causas aos fatos observados ou vivenciados assume importante papel. A teoria foi desenvolvida por diversos pesquisadores, como Fritz Heider (1958), Jones e Davis (1965) e Bernard Weiner (1972).

O surgimento da Teoria da Atribuição de Causalidade se deu na década de 1940, no campo da Psicologia Social. Construtos como atitudes e percepção de pessoas foram investigados

nos anos subsequentes, assinalados pela Segunda Guerra Mundial e pelo pós-guerra (Ferreira, 2010). O estudo das atitudes prosseguiu nas décadas seguintes com os experimentos sobre comunicação e persuasão, que resultaram em importantes conclusões acerca dos fatores relacionados à mudança de atitudes. Isso conferiu ao tema um papel fundamental no contexto sociopsicológico (Goethals, 2003). O aprofundamento do conhecimento sobre percepção de pessoas teve início com os trabalhos do psicólogo austríaco Fritz Heider (1944, 1958), que imigrou da Alemanha para os Estados Unidos durante a Segunda Grande Guerra. Ele começou a estudar sistematicamente os processos atribucionais, sofrendo influências da escola da Gestalt e, portanto, é considerado o pioneiro na elaboração da Teoria da Atribuição de Causalidade (Ferreira, 2010).

Nas investigações sobre os processos de organização do mundo social, Heider (1944) observou que os indivíduos buscam, a todo o momento, relações existentes entre os acontecimentos, as causas e os efeitos, devido à necessidade que se tem de compreender e explicar os fatos que ocorrem na sociedade, na natureza e na sua vida particular. Acreditava, portanto, que uma análise profunda dessas relações possibilitaria a previsão, o controle e a modificação de comportamentos futuros (Heider, 1944, 1958; Grahm & Weiner, 1996).

O argumento sobre como as pessoas realizam atribuições causais foi aprofundado no livro de Heider, publicado em 1958, traduzido para o português com o nome de "Psicologia das Relações Interpessoais". De acordo com Heider (1958), o comportamento humano pode derivar de dois fatores distintos: causalidade pessoal e causalidade impessoal. O primeiro é aquele cuja causa do evento é atribuída às pessoas diretamente envolvidas, a elementos internos e dependentes do controle do indivíduo, como, por exemplo, as características de personalidade, o esforço e a intenção. O segundo diz respeito a quando a causa de um evento é atribuída às circunstâncias, a componentes presentes no ambiente, subordinados às forças externas e que não estão sobre o controle do indivíduo, tais como as regras sociais, as dificuldades e facilidades da tarefa e as características de outras pessoas (Heider, 1944, 1958; Beck, 2001; Dantas, 2006).

Supondo que a força do ambiente fosse zero, a ação seria determinada apenas pelos fatores pessoais. Da mesma forma, se não houvesse influência de fatores pessoais, a ação seria exclusivamente determinada pela força do ambiente. No entanto, não é comum a total ausência

de um fator, de forma que o outro seja o responsável exclusivo pela ação, sendo o mais correto pensar em uma relação entre eles (Heider, 1970).

Heider (1970) fez uma distinção que se mostrou importante no desenvolvimento da teoria da atribuição: o “ser capaz” e o “tentar” do sujeito da ação. A primeira expressão citada envolve habilidade, capacidade por parte do indivíduo ao interagir com as dificuldades ou facilidades do meio ambiente. O segundo termo abrange tanto a intenção (aspecto direcional), quanto a intensidade do esforço (aspecto quantitativo) que o sujeito emprega no comportamento, constituindo alguns dos aspectos da motivação.

Outra contribuição relevante de Heider (1970) foi à discussão de que os sujeitos, em geral, preferem tecer atribuições internas a atribuições externas, porque localiza, usualmente, as causas dos comportamentos nas pessoas e não no contexto em que elas se inserem. Desse postulado nasceram pesquisas voltadas a investigar as informações utilizadas para a realização de atribuição interna e a maneira que o indivíduo percebe a si mesmo e aos outros (Heider, 1970; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006).

Na década de 1960, os pressupostos de Heider (1958) foram trabalhados e refinados por Jones e Davis (1965) e, posteriormente, por Kelley (1967). Jones e Davis (1965) partiram da ideia de que um indivíduo pode observar a ação de outras pessoas, ou, ser ele mesmo o sujeito da ação. Buscaram sistematizar e estabeleceram princípios sobre como um observador faz inferências e atribui intenção à ação de outras pessoas, recorrendo somente ao comportamento apresentado. Detiveram-se, assim, no estudo das inferências correspondentes (Jones & Davis, 1965; Beck, 2001; Ferreira *et al.*, 2002).

Jones e Davis (1965) apontaram três critérios básicos para o observador ter certo grau de certeza no seu processo de fazer inferências: a “não comunalidade dos efeitos”, “a relevância hedônica” e o “personalismo”. Esses critérios são dinâmicos e interconectados e sua variação determina o nível de correspondência entre atos e disposições (Jones & Davis, 1965; Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006). O primeiro critério, o da “não comunalidade dos efeitos”, refere-se à facilidade ou à dificuldade de inferir a verdadeira intenção do indivíduo em apresentar determinada ação, dependendo do número existente de causas possíveis. Assim, quanto menor a possibilidade de causas para um acontecimento, maior a possibilidade de acerto nas inferências (Jones & Davis, 1965; Beck, 2001). O segundo critério é o da “relevância hedônica”, que diz

respeito à possibilidade do comportamento de uma pessoa gerar consequências positivas ou negativas na percepção do observador. Quanto maior relevância hedônica, maior a correspondência entre a inferência que o observador faz sobre o comportamento de um indivíduo e a disposição subjacente (Jones & Davis, 1965; Beck, 2001). Já o terceiro e último critério, o “personalismo”, refere-se à influência que a presença de uma pessoa pode ter sobre o comportamento de outra (Jones & Davis, 1965; Beck, 2001).

Abrangendo todos os três critérios para atribuição de causa interna ao comportamento de outros, pode-se afirmar que a correspondência de inferência entre uma ação e suas intenções e disposições varia inversamente ao número de efeitos possíveis, relacionados a essa ação e, diretamente, à relevância hedônica e ao personalismo (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006).

Em 1967, Daryl Bem (1967, 1972) complementou os estudos de Jones e Davis (1965) ao contribuir para a estruturação da Teoria da Autopercepção, pois sistematizou os conhecimentos para a compreensão da autoatribuição, que diz respeito a quando o indivíduo oferece explicação causal às suas próprias ações. De acordo com Bem (1967, 1972), o sujeito ator e observador de um comportamento utiliza os mesmos processos de inferência com o objetivo de encontrar explicações para o efeito. No entanto, ao atribuir causas às suas próprias ações, o sujeito necessita preservar o equilíbrio entre essas atribuições e sua autoestima, para se resguardar das possíveis consequências prejudiciais que a atribuição de um evento negativo possa lhe acarretar.

Seguindo o desenvolvimento da Teoria da Atribuição de Causalidade, o pesquisador Harold Kelley (1967) integrou as diferentes abordagens sobre atribuição para trabalhar com a percepção do indivíduo sobre as causas do seu próprio comportamento e o de outros. Utilizou o princípio da covariância, no qual as pessoas atribuem causas aos eventos, processando informações sobre a variação situacional ou não das condições e circunstâncias que os acompanham. O autor se preocupou em estabelecer critérios objetivos por meio dos quais se possa fazer inferências subjetivas, com certo grau de certeza das atribuições feitas, tais como: a discriminação, o consenso e a consistência que pode ser subdividida em modalidade e tempo (Kelley, 1967, 1973).

A discriminação está relacionada à apresentação do comportamento diante de qualquer estímulo, ou apenas na presença de um estímulo específico. Assim, a discriminação será alta, se a pessoa emitir determinado comportamento apenas na presença de um dado estímulo. Caso o

indivíduo apresente esse mesmo comportamento frente a qualquer estímulo, a discriminação será baixa (Kelley, 1973; Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006). O consenso consiste na análise do comportamento de várias pessoas perante o mesmo estímulo. Desse modo, o consenso será alto, se todas as pessoas se comportarem da mesma forma diante de um estímulo específico, e baixo se isso não ocorrer (Kelley, 1973; Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006).

A consistência na modalidade refere-se à frequência constante de dado comportamento da mesma pessoa, com relação ao mesmo estímulo, ainda que as circunstâncias e a sua interação com o estímulo variem. Portanto, a consistência na modalidade será alta sempre que a pessoa emitir o comportamento frente a determinado estímulo, independente da situação, e será baixa se o comportamento ocorrer apenas algumas vezes diante do estímulo (Kelley, 1973; Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006). Para complementar, a consistência no tempo diz respeito à apresentação do mesmo comportamento diante daquele estímulo ao longo do tempo. Assim, mesmo com o passar do tempo cronológico, o comportamento é sempre expresso na presença de determinado estímulo (Kelley, 1973; Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006).

O princípio da covariância, elaborado por Kelley (1967), também examina a maneira pela qual as pessoas atribuem causas, podendo ser de dois tipos: atribuição externa ou situacional e atribuição interna ou disposicional. Na primeira atribui-se a causa a fatores característicos da situação, do ambiente, que são externos ao indivíduo. Já no segundo tipo, atribui-se a causalidade a fatores internos à pessoa e às variáveis que fazem o indivíduo responsável pelo evento (Kelley, 1973; Beck, 2001).

Segundo Kelley (1973), quando confrontadas as informações, obtidas por meio dos critérios (discriminação, consenso e consistência), o sujeito pode fazer atribuição com maior possibilidade de expor a verdadeira causa do comportamento, sendo essa atribuída a fatores internos e/ou a fatores externos. Para o comportamento que apresenta ter baixo consenso, baixa discriminação e alta consistência, tende-se a atribuir causa interna. Se ele apresenta alto consenso, alta discriminação e alta consistência, há a tendência de atribuição a causas externas (Kelley, 1973; Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2000; Beck, 2001).

Em decorrência da análise de atribuição interna e externa, Kelley (1973) propôs mais dois outros princípios: o do desconto e o do aumento. O primeiro consiste no fato de descontar outras possíveis causas, quando uma delas se apresenta como a mais provável de ser a explicação para a

ocorrência do evento (Kelley, 1973; Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006). O segundo princípio, o do aumento, é referente às dificuldades que uma pessoa pode enfrentar ao emitir um comportamento. Assim, as atribuições causais tendem a ser mais internas, próprias do sujeito (Kelley, 1973; Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006).

Na década de 1970, Jones e Nisbett (1971) sistematizaram bem os pressupostos teóricos da atribuição. Estudaram, por meio da Teoria das Perspectivas Divergentes, as diferenças existentes nas atribuições causais realizadas pelos atores e pelos observadores de um evento, lembrando que a atribuição é uma percepção individual sobre as causas responsáveis pelos eventos e não necessariamente a realidade. Os autores verificaram que há uma tendenciosidade em suas atribuições, ou seja, uma inclinação a atribuir as causas a determinados fatores dependendo de quem apresentou o comportamento avaliado, o próprio indivíduo ou outra pessoa. Os pesquisadores notaram que os atores, ao analisarem o seu próprio comportamento, tendem a atribuir causas externas (ambientais), já os observadores de uma ação de outra pessoa fazem atribuições de causalidade mais internas (do indivíduo) (Jones & Nisbett, 1971; Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006). Dessa forma, a explicação causal de um fenômeno qualquer pode variar de acordo com a perspectiva de quem o julga. Se o agente da ação (ator) avalia os efeitos de seus comportamentos, principalmente se eles forem negativos, tende a enfatizar os fatores presentes no meio ambiente como causa dos mesmos, fazendo atribuição externa e, logo, isentando-se da responsabilidade pessoal por sua ocorrência. Ao julgar, porém, a ação do outro (observador) é mais propenso a enfatizar disposições pessoais do ator, atribuindo-lhe, portanto, causas internas. Desse modo, o observador responsabiliza o ator pela ocorrência do comportamento observado e pelos seus efeitos (Jones & Nisbett, 1971; Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006).

A tendenciosidade na atribuição de causalidade, dependendo da situação do sujeito, sendo autor ou observador do comportamento, foi denominada pelo teórico Lee Ross, em 1977, como erro fundamental de atribuição (Beck, 2001). Essa tendenciosidade na percepção de atores e observadores pode ocorrer devido a uma série de fatores, dentre eles estão as diferenças existentes nas informações obtidas sobre o comportamento em análise. O ator possui conhecimento desse comportamento no presente e em situações passadas semelhantes, o que lhe permite uma reflexão a respeito das influências externas. Já o observador não possui tais

informações sobre o comportamento, assim as características individuais se sobressaem na explicação (Jones & Nisbett, 1971; Beck, 2001).

O erro de atribuição de causalidade também pode advir de outras tendenciosidades além da do ator/observador, como, por exemplo, a atribuição autosservidora ou egotismo, a autodepreciativa e a externalidade global (Neves & Faria, 2007). O egotismo refere-se à tendência dos indivíduos de atribuir seus próprios comportamentos com consequência positiva a fatores internos (capacidade, esforço), enquanto atribuem suas ações com efeitos negativos a fatores externos (dificuldade da tarefa, falta de sorte), tendo como principal objetivo proteger a sua autoestima. A atribuição autodepreciativa é caracterizada pela propensão dos sujeitos com baixa autoestima e/ou percepção negativa de si próprio, a externalizar os sucessos e internalizar os fracassos. A externalidade global esclarece uma tendência a atribuições externas para o sucesso (sorte) e também para o fracasso (dificuldade da tarefa), devido ao sentimento de medo das consequências decorrentes das situações de realização (Beck, 2001; Neves & Faria, 2007).

Vários são os fatores que podem desencadear a tendência atribucional, dentre eles estão as características motivacionais e de personalidade do indivíduo, as singularidades da situação de realização e do tipo de resultado que se obtém e o contexto cultural no qual a pessoa se insere. Isso ocorre, porque tais aspectos podem levar o sujeito a criar determinadas categorias causais, para explicar o seu sucesso e o seu fracasso na realização de tarefas (Beck, 2001; Neves & Faria, 2007).

Por volta dos anos 60, os investigadores do campo da Aprendizagem Social complementaram os conhecimentos sobre o comportamento propriamente dito, com o estudo dos processos cognitivos. Nesse panorama, Julian Rotter (1954), mesmo não sendo um pesquisador da Teoria da Atribuição de Causalidade, trouxe importantes contribuições, desenvolvendo a Teoria da Aprendizagem Social na qual sugere que os indivíduos elaboram crenças que influenciam o seu comportamento e o seu rendimento em situações de sucesso e fracasso pessoal (Almeida & Guisande, 2010). As atribuições causais têm sido foco de diversas pesquisas, devido às possíveis relações existentes com o comportamento futuro do indivíduo e seu rendimento nas situações, especialmente em contexto de aprendizagem e de realização. Por isso, acredita-se válido descrever brevemente os seus pressupostos (Rotter, 1966; Ribeiro, 2000; Beck, 2001; Almeida & Guisande, 2010).

Rotter (1966) começou a se interessar pelo papel do reforço na aprendizagem e acreditava que o comportamento pode ser influenciado, não só pelo valor atribuído ao reforço, mas, sobretudo, pela percepção que o sujeito tem da relação entre esse e o seu próprio comportamento. Voltando-se para o contexto escolar, por exemplo, um aluno que apresenta esforço ao estudar para uma avaliação e é recompensado com a obtenção de nota alta, provavelmente, nas próximas avaliações acrescentará um esforço maior nos estudos, à medida que percebe a relação entre o seu comportamento e a recompensa (Barros, 1991; Ribeiro, 2000).

O controle percebido representa a avaliação realizada pelo sujeito da probabilidade de obtenção de determinada recompensa, caso apresente um comportamento específico numa dada situação (Rotter, 1966). Cada contexto fornece indícios que desencadeiam no indivíduo expectativas de reforço e, assim, constrói o seu controle percebido. A percepção de controle da pessoa depende de suas experiências passadas e das atribuições causais feitas. Assim, a expectativa individual de que um dado comportamento conduzirá a um determinado reforço depende da forma como a situação é caracterizada e avaliada. A Teoria da Aprendizagem Social acredita que o comportamento está em função das expectativas, do valor do reforço e do impacto das situações psicológicas (Rotter, 1966, 1990; Ribeiro, 2000; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006).

Segundo Rotter (1966), as expectativas podem ser mais específicas ou mais gerais. No âmbito específico, estão relacionadas com uma situação particular e, no geral, estão mantidas em situações variadas. As expectativas gerais são o resultado do acúmulo de experiências anteriores semelhantes em algum aspecto. O *locus de controlo* é uma das expectativas generalizadas mais importantes na teoria (Rotter, 1966; Ribeiro, 2000; Beck, 2001).

O *locus de controlo* se refere ao lugar onde se encontra a percepção de controle do indivíduo, pode ser interno ou externo. O sujeito pode acreditar que os resultados que obtém são mais ou menos dependentes do seu próprio comportamento. Quando possui a crença de que os resultados são derivados da sorte ou do destino, considera-se que o sujeito possui expectativas de controlo externo, enquanto se acredita que os resultados são contingentes ao seu comportamento ou às suas características relativamente permanentes, avalia-se que possui expectativas de controlo interno (Rotter, 1966; Ribeiro, 2000; Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006).

Verifica-se que o *locus de controlo*, na definição de Rotter (1966), é anterior a atribuição de causalidade, pois se refere às expectativas do indivíduo antes da ocorrência de um evento. No

entanto, é de grande valia para a teoria da atribuição de causas, uma vez que, para a pessoa formar a sua percepção de *locus de controlo*, precisa antes atribuir causas aos eventos passados. Acredita-se que o comportamento em situações de realização escolar seja influenciado pelas duas variáveis: *locus de controlo* percebido e atribuição de causalidade (Beck, 2001).

Seguindo os pressupostos dos pesquisadores antecedentes, Bernard Weiner (1972) desenvolveu a Teoria da Atribuição de Causalidade aplicada às situações de realização, em que estão presentes o sucesso e o fracasso no desempenho de tarefas. O autor concentrou grande parte de seus estudos no contexto acadêmico e os seus postulados se tornaram valiosos para a Psicologia Educacional. Portanto, a Teoria da Atribuição de Causalidade de Bernard Weiner fundamentará a presente pesquisa e será detalhada a seguir (Weiner, 1972, 1979, 1980, 1990; Rodrigues *et al.*, 2000; Boruchovitch, 1994; Martini & Boruchovitch, 2004; Martini & Del Prette, 2005).

1.1.1 A Teoria da Atribuição de Causalidade de Bernard Weiner

A atribuição de causalidade refere-se às causas que os indivíduos atribuem aos eventos que ocorrem ao seu redor, na tentativa de compreender e explicar o ambiente em que vivem. Essas explicações são crenças atribucionais, condizentes ou não com a realidade, pois dependem do processo de percepção, e exercem um papel mediador entre o estímulo antecedente do organismo e o comportamento seguinte. Assim, a interpretação que o sujeito faz sobre as causas de um evento influenciam na determinação do comportamento que se segue (Weiner, 1972, 1979; Boruchovitch & Martini, 1997; Ferreira *et al.*, 2002; Martini & Boruchovitch, 2004; Boruchovitch *et al.*, 2010).

No início da década de 1970, Bernard Weiner (1972) propôs um novo modelo de atribuição, voltado ao sucesso e ao fracasso no desempenho de tarefas (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006). As atribuições causais, no contexto escolar, dizem respeito às interpretações individuais que os alunos fazem sobre os resultados acadêmicos obtidos. Apresentam relações com as expectativas do aluno para as atividades e, por conseguinte, interferem na motivação e no desempenho futuro. Devido a essas relações existentes entre as variáveis, a teoria atribucional é de extrema importância, pois crenças são passíveis de mudança. Ademais, acredita-se na melhora

do processo ensino-aprendizagem, a partir do desenvolvimento de crenças compatíveis com a motivação para aprender e com resultados acadêmicos positivos (Ferreira *et al.*, 2002; Martini & Boruchovitch, 2004; Martini & Del Prette, 2005).

De acordo com Weiner (1985), a teoria da atribuição causal integra o pensamento, o sentimento e a ação, pois existe uma sequência caracterizada por tais elementos. Nas situações de atribuição de causalidade aos eventos e ao próprio comportamento e de outros, o indivíduo, primeiramente, procura estabelecer a causa desse acontecimento, utilizando a cognição, o pensamento. A causa identificada suscita uma gama de emoções específicas, dependendo de suas dimensões (conceitos que serão explorados mais adiante neste trabalho) e esses antecedentes determinarão a ação futura da pessoa (Rodrigues & Assmar, 2003). Essa sequência dos elementos presente no processo atribucional explica como as inferências causais exercem um impacto nas reações emocionais, influenciam as expectativas futuras quanto ao desempenho, afetam a motivação para a aprendizagem e a autoestima do sujeito (Neves, 2001).

A formação das atribuições de causalidade pelo sujeito é influenciada por alguns fatores antecedentes, que afetam diretamente as expectativas de resultado frente a uma situação. Esses fatores são: informações sobre o desempenho de outras pessoas, história de desempenho, crenças sobre competência, percepção de dificuldade da tarefa, análise do esforço necessário à realização da tarefa e previsão de sorte (Weiner, 1985; Stipek, 1988; Martini & Boruchovitch, 2004).

Em uma classe escolar, se um aluno percebe que todos os colegas tiraram nota boa na prova, tenderá a acreditar que o professor é benevolente ou a matéria é muito fácil, independente do seu empenho na disciplina. Em contrapartida, se apenas um colega tira nota boa, o aluno, provavelmente, há de supor que os resultados dependam da capacidade ou do esforço de cada um. Além disso, se esse aluno possui um histórico de desempenho marcado por reprovações e acredita ser incompetente, tenderá a atribuir o fracasso a fatores internos e o sucesso, a fatores externos e acreditará na estabilidade da causa (Stipek, 1988; Martini & Boruchovitch, 2004).

Weiner (1979) considerou que, devido às inúmeras causas possíveis para explicar o sucesso ou o fracasso em uma tarefa, era fundamental criar um esquema de classificação para elas. Portanto, foi elaborado o primeiro modelo atribucional, composto por duas dimensões que se dividiam em dois polos: o *locus* de causalidade (interno e externo) e a estabilidade (estável e instável) (Weiner, 1979; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006).

A dimensão *locus* de causalidade refere-se à localização da causa, ao local onde a pessoa acredita estar a causa para determinado acontecimento, ela pode estar localizada no próprio indivíduo (interna) ou na situação (externa). No primeiro caso, o sujeito está pessoalmente ligado à causa atribuída, já no segundo ele não percebe ter qualquer relação com a explicação dada ao evento. Capacidade e esforço seriam exemplos de *locus* interno, enquanto características da tarefa e sorte seriam de *locus* externo (Weiner, 1979, 1985; Ferreira *et al.*, 2002; Martini & Boruchovitch, 2004).

A dimensão estabilidade diz respeito à natureza temporal da causa, ao fato de ela perdurar no tempo (estável) ou não (instável). Dessa forma, a capacidade pertence ao polo de causa estável, pois é constante, continua com o passar do tempo, já a sorte é vista como causa instável, não duradoura, é temporária, podendo mudar completamente de um evento para outro (Weiner, 1979, 1985; Ferreira *et al.*, 2002; Martini & Boruchovitch, 2004).

A utilização do modelo bidimensional de Weiner (1972) em diferentes estudos suscitou algumas considerações, dentre elas a necessidade de aprimoramento devido à existência de outros elementos causais igualmente importantes, que deveriam ser considerados. Assim, Weiner (1979), a fim de aperfeiçoar o modelo inicial de classificação das causas, incluiu mais uma dimensão, denominada de controlabilidade, contendo dois polos (controlável e incontrolável) (Weiner, 1979; Sousa, Rosado & Cabrita, 2008). A terceira dimensão, controlabilidade, é referente à influência que pode ser exercida ou não sobre a causa. Quando o indivíduo que vivencia a situação pode, por vontade própria, alterar ou não a causa, ela é vista como controlável, por exemplo, o esforço. Caso contrário, quando a causa não pode ser modificada pelo sujeito, ela pertence ao polo incontrolável, assim como a sorte (Weiner, 1979, 1985; Ferreira *et al.*, 2002; Martini & Boruchovitch, 2004).

Em síntese, nesse modelo tridimensional de Weiner (1979), as causas podem ser classificadas em torno das dimensões *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade, todas compostas por dois polos distintos. Posteriormente ao aprimoramento do mesmo, foram conduzidas pesquisas para examinar a confiabilidade do modelo, verificaram que outras dimensões apareceram, no entanto, mostraram-se pouco claras (Weiner, 1985; Sousa *et al.*, 2008).

Entre outras possíveis dimensões para compor o modelo atribucional, estaria a globalidade que, segundo Weiner (1985), indica o fato de algumas causas serem específicas para uma situação, enquanto outras serem gerais para diversos contextos (Weiner, 1979, 1985). Por exemplo, a capacidade pode ser considerada como específica para o sucesso de um aluno em determinada tarefa, ou, então, como característica dele, que causa o seu sucesso em diversas tarefas (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Martini & Boruchovitch, 2004). Essa dimensão foi menos estudada e, devido às semelhanças entre globalidade e estabilidade, ela não foi incorporada no modelo (Weiner, 1990).

É importante ressaltar que a dimensão *locus* de causalidade se difere do *locus de controle* de Rotter (1966), no qual se afirmava que o controle poderia ser dependente de fatores internos ao indivíduo (características pessoais) ou externos (ambiente). Para Weiner (1979, 1985), há a necessidade de separar a noção de *locus* da de controle, assim, a primeira é referente à localização da causa, com os aspectos da internalidade e externalidade, e a segunda diz respeito ao seu controle, considerada controlável ou incontrolável (Beck, 2001).

De acordo com Weiner (1979, 1985), a categorização das causas nas três dimensões descritas é extremamente importante para a compreensão e a determinação de um comportamento, mais do que o conhecimento da causa em si. As variações individuais na percepção e a avaliação das dimensões podem gerar influência no tipo de expectativa criada, na aspiração e em diversos outros comportamentos. Por isso, ressalta-se o caráter subjetivo da classificação, já que a análise das explicações nas dimensões é dependente do significado que o sujeito atribui à causa, assim, uma mesma causa pode ser interpretada de diversas formas, por pessoas diferentes.

Diante da diversidade de explicações que as pessoas apresentam em situações de sucesso e fracasso na realização de tarefas acadêmicas, Weiner (1979, 1985) organizou-as em quatro categorias básicas: capacidade, esforço, tarefa e sorte. A capacidade reflete o grau em que a pessoa considera as suas próprias habilidades, aptidões e conhecimentos como relevantes para a realização da tarefa. O esforço refere-se à prática prévia, à dedicação e à intensidade de energia que o sujeito apresenta para alcançar determinado desempenho. A tarefa diz respeito às suas características, às dificuldade ou à facilidade. Por fim, a sorte expressa o peso que se dá ao azar

ou à sorte nos resultados obtidos (Weiner, 1985; Martini & Boruchovitch, 2004; Martini & Del Prette, 2005; Almeida & Guisande, 2010).

Weiner (1985) menciona que, apesar do caráter subjetivo da classificação das causas no modelo tridimensional, há uma tendência geral na categorização das quatro explicações causais mais comuns (capacidade, esforço, tarefa e sorte). Assim, a capacidade é vista como uma causa interna, estável e incontrolável; o esforço é classificado como interno, instável e controlável; e tanto a dificuldade da tarefa como a sorte são avaliadas como externas, instáveis e incontroláveis (Boruchovitch, 1994; Martini & Boruchovitch, 2004). Ressalta-se, novamente, que indivíduos diferentes, em situações distintas, podem não colocar suas explicações causais nos polos dimensionais, presentes na tendência citada anteriormente. Isso de forma alguma invalida a teoria, uma vez que as dimensões continuam as mesmas, mudando apenas o polo onde as causas são classificadas (Weiner, 1985; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006).

As atribuições causais que o indivíduo faz frente às situações de sucesso e fracasso têm importantes consequências psicológicas, pois essa variável está diretamente associada à motivação, à orientação da tarefa, à expectativa de sucesso e fracasso futuros, à afetividade, à autoestima do indivíduo e às reações emocionais (Weiner, 1979; Martini & Boruchovitch, 2004; Martini & Del Prette, 2005). Assim, uma causa interna, instável e incontrolável, como a capacidade, na situação de sucesso pode ocasionar sentimentos de competência, confiança, orgulho e satisfação; e a de fracasso pode gerar sentimentos de incompetência, perda de confiança, baixa expectativa de futuro e responsabilidade. Quando a causa é identificada como interna, instável e controlável, por exemplo, o esforço, as reações afetivas diante do êxito são sentimentos de controle, orgulho, satisfação e responsabilidade. Já diante do fracasso são sentimentos de culpabilidade, responsabilidade, controle e expectativas de prevenir futuros fracassos. Na causa externa, instável e incontrolável, como no caso da sorte, as emoções são as mesmas para o sucesso e o fracasso: surpresa e ausência de responsabilidade. Se a causa for externa, controlável por outras pessoas, por exemplo, o professor, em situações de sucesso, o indivíduo vivencia sentimentos de gratuidade e, em situações de fracasso, experimenta a raiva (Almeida & Guisande, 2010).

Pode-se dizer que essa análise da sequência de impactos entre os elementos presentes no processo de atribuição de causalidade, em situações de realização, permitem melhor compreensão

do comportamento (Almeida & Guisande, 2010). Possibilita também a observação clara dos componentes envolvidos na atribuição de causalidade: pensamento, sentimento e ação (Rodrigues & Assmar, 2003).

De um modo geral, a literatura e a investigação sobre o construto sugerem que as atribuições causais são mais compatíveis com a motivação para aprender, quando o sujeito atribui causas internas e controláveis ao desempenho escolar, como o esforço. Isso ocorre devido ao fato de o esforço poder ser moldado pelo sujeito, tanto para manter ou aumentar o sucesso, como para evitar futuros fracassos (Weiner, 1979; Martini & Boruchovitch, 2004). A atribuição de sucessos a causas externas e incontroláveis, como a sorte, e também o fracasso a causas externas e/ou internas, incontroláveis, como dificuldade da tarefa e a falta de capacidade, seriam mais desfavoráveis por produzirem uma percepção de ausência de controle, tanto para produzir o êxito, como para evitar o fracasso (Weiner, 1979; Martini & Boruchovitch, 2004). Assim, um dos principais objetivos de se conhecerem as atribuições de causalidade no contexto escolar refere-se à possibilidade de alterar, por meio de programas de intervenção, aquelas que se mostram incompatíveis com a motivação para aprender e com o bom desempenho escolar do aluno (Martini & Boruchovitch, 2004).

Os programas de retreinamento das atribuições de causalidade são intervenções com o objetivo de mudar como os alunos interpretam suas experiências de sucesso e de fracasso escolar, especialmente as atribuições causais mal adaptativas. Tem mostrado êxito no desenvolvimento de crenças compatíveis com a motivação para a aprendizagem, no aumento da persistência e também no tornar-se ciente de que os eventos podem ser alterados pelo sujeito. Tais programas atuam nas dimensões da causa, por exemplo, mudando as explicações de fracasso vistas como estáveis e incontroláveis para instáveis e controláveis; externas e incontroláveis para internas e controláveis (Martini & Boruchovitch, 2004).

Sem dúvida, a Teoria da Atribuição de Causalidade de Bernard Weiner (1972) contempla conceitos importantes e com várias possibilidades de aplicação. Isso contribui para maior compreensão acerca do processo de atribuição causal em situações de realização, especialmente no ambiente escolar. O conhecimento e a análise das causas atribuídas pelos alunos aos resultados acadêmicos obtidos apontam para possíveis formas de intervenção no processo ensino-

aprendizagem, visando ao desenvolvimento de crenças compatíveis com a motivação para aprender.

Até o presente momento, a Teoria da Atribuição de Causalidade foi exposta em sua evolução histórica e demonstrou-se brevemente a contribuição de cada teórico para o seu aperfeiçoamento, com destaque para os pressupostos de Bernard Weiner (1972) que fundamentarão o presente estudo. A seguir, será iniciada a segunda parte deste capítulo que trará uma revisão de literatura sobre a Teoria da Atribuição de Causalidade. Serão descritas pesquisas sobre o construto, realizadas em ambiente escolar, especificamente na Educação Básica, durante o período de 2000 a 2012, incluem-se estudos internacionais e nacionais.

1.2 Pesquisas Relativas à Atribuição de Causalidade no Contexto Escolar

Conhecer as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar de alunos do Ensino Fundamental consiste em um dos objetivos do presente trabalho. Na primeira parte deste capítulo os fundamentos da teoria da Atribuição de Causalidade são apresentados. Em seguida, as pesquisas conduzidas sobre o tema são descritas. No levantamento bibliográfico, procurou-se por pesquisas realizadas no período de 2000 a 2012 que envolvessem as atribuições causais para os resultados escolares obtidos, na visão de alunos da educação básica.

A consulta foi realizada nas seguintes bases de dados: *American Psychological Association (APA)*, *Scientific Library On Line (SciELO)*, *Directory of Open Access of Journals (DOAJ)*, *Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal (REDALYC)* e *Biblioteca Virtual de Psicologia (BVS – Psi)*. As palavras de busca prioritárias foram: atribuição de causalidade (*attributional causality*), atribuições causais (*causal attributions*), Ensino Fundamental (*primary and secondary school*) e, atribuições de causalidade e escola (*attributional causality and school*).

Nota-se que os pressupostos da Teoria da Atribuição de Causalidade tem sido alvo de estudos sistemáticos nos contextos social, clínico, desportivo, organizacional e educativo. Pesquisadores de diversas áreas do conhecimento buscam uma compreensão da relação existente entre as crenças individuais e o comportamento das pessoas em contextos de realização

(Rodrigues & Assmar, 2003; Rigby & Huebner, 2005; Sousa *et al.*, 2008; Fugas, 2007; Martini & Boruchovitch, 2004).

É importante ressaltar que somente os artigos sobre atribuição de causalidade no contexto escolar foram explorados, devido ao fato de se relacionarem ao objetivo do presente trabalho. Produções sobre o tema, mas em outras situações de realização, foram, pois, excluídas dessa revisão. A seguir, os estudos empíricos referentes à atribuição de causalidade no ambiente educacional, em nível internacional, serão apresentados em ordem cronológica, do mais antigo para o mais atual.

1.2.1 Pesquisas Internacionais

O desenvolvimento das atribuições causais no contexto escolar foi o tema do estudo realizado por Faria (2000), que teve como objetivo identificar as diferenças nas dimensões causais (*locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade) em função do ano escolar. Os sujeitos foram 1.529 alunos, de ambos os sexos, do 5º ao 11º ano, de escolas de Portugal, aos quais foi aplicado o Questionário de Atribuições (Q.A.), construído por Faria e Fontaine, em 1993, cujos itens são avaliados numa escala de *Likert* de quatro pontos. Os resultados indicaram que os alunos de menor escolaridade consideraram as causas para o sucesso e o fracasso escolar mais como internas e controláveis do que os alunos de escolaridade superior. No que se refere à estabilidade, não foram encontradas diferenças significativas em função do ano escolar.

A pesquisa de González-Pienda *et al.* (2000) examinou o autoconceito, as atribuições de causalidade e as metas acadêmicas em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem (DA). A amostra foi composta por 502 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 16 anos, matriculados em escolas públicas da Espanha. Desses participantes 259 apresentavam DA e 243 não apresentavam. As variáveis foram mensuradas por meio de três questionários, aplicados coletivamente, mas respondidos de forma individual e sem limite de tempo por cada aluno. Os instrumentos utilizados foram: 1) *Self Description Questionnaire* (SDQ-I), elaborado por Marsh em 1988, multidimensional e contém 76 itens avaliados numa escala que varia de 0 a 5 pontos; 2) *Sydney Attribution Scale* (SAS), construído por Relich no ano de 1993, multidimensional, composto por 24 itens, em que os sujeitos devem responder segundo uma escala de cinco pontos;

3) *Cuestionario de Metas Académicas*, criado a partir de um questionário experimental utilizado por Hayamizu y Weiner em 1991, consta de 20 itens referentes a metas de aprendizagem, metas de rendimento e orientação motivacional, avaliados numa escala de cinco pontos. Os resultados obtidos revelaram que tanto os alunos com DA e sem DA atribuíram as causas do sucesso escolar mais ao esforço do que à capacidade, ocorrendo o mesmo frente ao fracasso. No entanto, constatou-se um padrão de atribuições pouco adaptativo em alunos com DA por imputarem os resultados escolares negativos a fatores internos e estáveis, ou os resultados positivos a fatores externos e instáveis.

A investigação conduzida por Williams, Burden e Al-Bahama (2001) teve como propósito identificar as atribuições de causalidade de alunos e professores para o sucesso e para o fracasso escolar em Inglês, bem como verificar os aspectos culturais que podem interferir nessas atribuições. Foram sujeitos da pesquisa 29 professores com, no mínimo, 10 anos de experiência docente e 25 alunos, meninos e meninas, de Educação Básica. O instrumento de coleta foi específico para cada grupo de participantes. Os professores foram solicitados a ordenar as quatro maiores causas do sucesso e insucesso de seus alunos, e os estudantes foram orientados a responder a seis perguntas abertas referentes ao tema. Diante do sucesso dos alunos na disciplina Inglês, os professores atribuíram as causas principalmente ao material e ao método utilizado. Em menor grau apareceram os fatores motivacionais, o esforço, a compreensão e o interesse. Já os alunos atribuíram as causas a exercícios práticos e ao suporte da família e dos professores, seguidas da exposição da linguagem e do esforço. Frente ao fracasso escolar, os professores apresentaram como explicações primordiais à inadequação do material e ao conhecimento insuficiente da linguagem básica por parte dos alunos, seguida da personalidade dos estudantes, atitudes negativas e falta de esforço. Na percepção dos alunos, as causas do fracasso estão na inadequação do método, falta de apoio da família e dos professores e, em menor grau, a pouca compreensão, atitudes negativas e práticas insuficientes.

Identificar as atribuições de causalidade dos alunos para o desempenho obtido na realização de tarefas, bem como analisar as diferenças nas atribuições em relação ao sexo foram os objetivos do estudo de Chiaromonte (2002). A amostra foi composta por 409 estudantes, dos sexos masculino e feminino, com média de idade de 13 anos, matriculados no Ensino Secundário de cinco escolas públicas e particulares de La Coruña. Para a mensuração da variável, foi

utilizado o Questionário de Estilos Atribucionais de Crianças (CASQ), elaborado por Seligman (1998) e dois tipos de anagramas, um com uma situação hipotética sem solução e o outro com uma situação hipotética com solução. Os resultados apontaram que os sujeitos que receberam anagramas sem solução apresentaram uma tendência a atribuir a causa do seu desempenho à dificuldade da tarefa, mais do que os alunos que receberam anagramas com solução. Além disso, a experiência continuada de fracasso levou-os a atribuir a causa do desempenho à sorte e à falta de habilidade, quando comparados ao grupo que recebeu anagramas solucionáveis. Nas tarefas sem solução não foram encontradas diferenças de sexo, enquanto que nas com solução as meninas apresentaram atribuições causais mais internas do que os meninos, por exemplo, maior referência à habilidade e ao esforço.

Forsterling e Binsler (2002) verificaram as possíveis relações entre a depressão e a veracidade de percepção e atribuição causal para o rendimento acadêmico em 183 estudantes, 85 do sexo feminino e 98 do masculino, cursando o 9º e o 10º ano escolar de um colégio em Munique, Alemanha. A idade dos participantes não consta no artigo. Para mensurar as variáveis, foi utilizado um questionário composto por perguntas sociodemográficas, questões referentes à autopercepção de notas alcançadas nas disciplinas Matemática, Inglês e Alemão, itens para avaliar a depressão e o *Attributional Style Questionnaire* (ASQ), elaborado por Peterson, Semmel, Von Baeyer, Abramson, Metalski e Seligman (1982). As análises dos dados mostraram que existem correlações significativas entre depressão, percepção do aluno sobre o seu desempenho escolar e suas atribuições causais. Assim, os alunos com depressão apresentaram uma distorção na percepção de sua nota escolar e uma tendência a fazer atribuições de causalidade para o fracasso mais internas, estáveis e globais. Quando a percepção do sucesso é mais próxima do real, as atribuições causais são mais adaptativas.

Os autores Boekarts, Otten e Voeten (2003) fizeram uma pesquisa para identificar as atribuições de causalidade de alunos para resultados obtidos em três exames subsequentes, realizados em cada uma das disciplinas específicas: Matemática, História e Língua Nativa. Os participantes foram 113 alunos, dentre eles meninos e meninas, com idade de 12 e 13 anos, frequentando o Ensino Secundário de uma escola na Holanda. Esse estudo fez parte de uma investigação maior sobre motivação e a atribuição de causalidade foi mensurada por meio do Questionário de Motivação *on-line* (QOMQ), construído pelos autores em 2002. Os resultados

indicaram que os estudantes fizeram diferentes atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso em exames, dependendo da disciplina. Aspectos relacionados às percepções dos alunos sobre o conteúdo trabalhado nas disciplinas e as condições de realização dos exames apareceram como fatores intervenientes nas atribuições causais para o desempenho. Nos alunos participantes, a causa mencionada, com maior frequência, para o sucesso em História foi o esforço. Já em Língua Nativa e Matemática, a causa dominante foi à facilidade da tarefa. Para o fracasso nos exames, a falta de capacidade e a dificuldade da tarefa foram as causas mais citadas. Os estudantes raramente nomearam o esforço como explicação do fracasso obtido nas três disciplinas em questão.

O estilo atribucional e o traço de ansiedade foram as variáveis investigadas por Khodayarifard, Anshel e Brinthaupt (2006) em um estudo desenvolvido nas escolas públicas primárias de New South Wales, Austrália. Os sujeitos da pesquisa foram 428 alunos, de ambos os sexos, com idade entre 9 e 12 anos, regularmente matriculados na 4^a, na 5^a e na 6^a séries do Ensino Básico. O material utilizado para a mensuração das variáveis foi o Questionário de estilo Atribucional de Crianças (CASQ), desenvolvido por Kaslow, Tanenbaum e Seligman (1978). A apreciação dos dados indicou a existência de uma relação pequena, mas significativa entre o estilo atribucional negativo e os traços de ansiedade. Assim, um aluno que faz atribuições causais estáveis e globais para o fracasso escolar obtido tende a apresentar um número maior de características de ansiedade. Verificou também que, com o avançar da idade, os alunos relataram atribuições causais mais internas para o fracasso escolar. A análise das diferenças de sexo mostrou diversos dados importantes, como, por exemplo, que as meninas apresentaram mais sintomas de ansiedade do que os meninos.

Diante da falta de pesquisas empíricas sobre atribuições causais para o sucesso e fracasso escolar de alunos superdotados intelectualmente, Assouline, Colangelo, Ihrig e Forstadt (2006) propuseram um estudo com esse objetivo. O número de alunos participantes foi de 4.901, todos superdotados, dos sexos masculino e feminino, matriculados nos Ensinos Fundamental, Médio e Alto, que estavam participando de um estudo universitário sobre talentos. Os sujeitos eram de diversos países, de etnia predominantemente branca, seguidos de asiáticos, latinos e africanos. A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário fechado, composto por 25 itens com seis alternativas de resposta, elaborado pelos próprios autores para esse trabalho. Os alunos

superdotados atribuíram, em ordem decrescente, o sucesso escolar ao esforço em longo prazo, à capacidade, ao esforço situacional, à dificuldade da tarefa e à sorte. Já o fracasso foi atribuído à falta de esforço em longo prazo, ao esforço situacional, à dificuldade da tarefa, à capacidade e à sorte. Observou que esses alunos eram mais propensos a atribuições causais internas, tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar. Diferenças de sexo foram encontradas nas atribuições de causalidade para os resultados de sucesso acadêmico. As causas mais apresentadas pelas meninas foi o esforço a longo prazo, enquanto os meninos mencionaram com maior frequência a capacidade.

Neves e Faria (2007) realizaram um estudo no qual os objetivos eram analisar as diferenças na autoeficácia, nas atribuições e nas dimensões causais, em função do ano escolar e do rendimento do aluno em Português e Matemática, e verificar se há relações entre as dimensões de autoeficácia e as dimensões causais e entre elas e o rendimento escolar. Os participantes foram 207 alunos, de ambos os sexos, com idade entre 14 e 18 anos, que frequentavam o 9º e o 10º ano escolar de escolas públicas da cidade do Porto, em Portugal. Para a mensuração das variáveis, foram utilizadas duas escalas desenvolvidas pelas próprias autoras em 2005, a Escala de Autoeficácia Acadêmica (EAEA) e o Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (QADC). Os resultados demonstraram que os alunos com maior escolaridade e melhor desempenho apresentaram autoeficácia mais positiva para Português e Matemática, e fizeram atribuições mais internas e estáveis em relação às notas obtidas. No 9ª ano escolar, todas as dimensões de autoeficácia acadêmica mostraram correlação significativa e positiva com o *locus* de causalidade e a controlabilidade, assim quanto mais altas as expectativas de eficácia pessoal na escola, mais as causas foram percebidas como internas e controláveis. No 10ª ano de escolaridade, apenas a correlação entre a autoeficácia e a estabilidade indicou alto nível de significância, sugerindo que a formação de expectativas de autoeficácia elevadas para o domínio escolar, em geral, estava associada a percepções de maior estabilidade das causas atribuídas aos resultados escolares.

A pesquisa de Nokelainen, Tirri e Merenti-Valimaki (2007) examinou as possíveis influências do estilo atribucional no desenvolvimento de talentos em Matemática. Devido ao sistema educativo finlandês, a amostra foi composta por três grupos: 1) alunos finlandeses mais talentosos em Matemática, que participaram de estudos de Olimpíada de Matemática de 1999, de diferentes idades; 2) alunos da Educação Básica pré-finalistas da Competição Nacional de

Matemática de 2000; 3) estudantes do Instituto de Tecnologia que precisam desenvolver a Matemática para obter progresso nos estudos. Todos os participantes responderam a um questionário fechado sobre atribuições causais, elaborado por Campbell em 1996, composto por 18 itens avaliados em escala do tipo *Likert* de seis pontos. Os resultados mostraram que os alunos altamente talentosos em Matemática atribuíram o sucesso mais à capacidade do que ao esforço, enquanto os alunos moderadamente talentosos imputaram o êxito mais ao esforço. Diante do fracasso, os alunos altamente talentosos em Matemática fizeram atribuições causais à falta de capacidade, já os moderada e levemente talentosos atribuíram o fracasso à falta de esforço. Observou-se que atribuir o esforço como causa do sucesso e a falta dele como a do fracasso são os melhores preditores para o nível inicial de talento em Matemática.

Conhecer a complexa relação entre estratégias de aprendizagem e atribuições de causalidade para o desempenho escolar foi o tema da pesquisa realizada por Soric e Ancic (2008). O objetivo foi investigar as diferenças no uso de estratégias de aprendizagem e atribuições causais de estudantes de uma segunda língua, em função do desempenho e da escolaridade. Além disso, buscaram analisar em que medida o uso de estratégias interfere nas atribuições de causalidade para o desempenho obtido. A amostra foi composta por 236 alunos dos Ensinos Primário e Secundário de uma escola de língua inglesa, situada na Croácia. Para a coleta dos dados, os participantes realizaram uma avaliação subjetiva de seus resultados escolares e responderam a dois instrumentos, o *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), composto por 56 itens numa escala do tipo *Likert* de cinco pontos, desenvolvido por Oxford (1990), e a Escala de Atribuição Causal (CAS) que contém 3 subescalas do tipo *Likert* de sete pontos e foi elaborada por Soric (1998). Os resultados revelaram que os estudantes do primário relataram usar mais as seguintes estratégias de aprendizagem: controlar emoções, organizar e lembrar de forma eficaz. Já os alunos do secundário afirmaram usar predominantemente a estratégia: compensar a falta de informação. Os sujeitos que obtiveram sucesso no desempenho mencionaram, com maior frequência, o uso dos processos mentais como estratégias de aprendizagem, quando comparados aos alunos que obtiveram resultados de fracasso. As atribuições causais dos alunos com bom desempenho foram mais internas e estáveis. Os alunos com baixo rendimento atribuíram causas mais estáveis e globais. As estratégias de aprendizagem se associaram significativamente às atribuições de causalidade para o desempenho escolar.

Almeida, Miranda e Guisande (2008) desenvolveram uma pesquisa com o intuito de analisar a atribuição de causalidade dos alunos para o sucesso e o fracasso escolar, e verificar se essas atribuições causais se diferenciam de acordo com o sexo e o ano escolar, entre 868 estudantes, de ambos os sexos, do 5º ao 9º ano escolar. Utilizaram como instrumento o Questionário de Atribuições de Resultados Escolares (QARE) de Almeida e Miranda, construído em 2005. Os dados mostraram que os alunos, em sua maioria, atribuíram os resultados obtidos ao esforço. As explicações para o fracasso escolar também recaíram sobre a falta de métodos adequados de estudo. Com o avançar da escolaridade, as meninas atribuíram o sucesso mais ao esforço e às bases de conhecimento e os meninos, mais à capacidade. O fracasso foi explicado, por ambos os sexos, em termos da falta de esforço e dos métodos de estudo.

A investigação desenvolvida por Toland e Boyle (2008) teve como objetivo identificar as atribuições causais dos alunos para o sucesso e o fracasso escolar, e, posteriormente, aplicar métodos de intervenção, baseados na Terapia Cognitivo-Comportamental, para alterar as atribuições não compatíveis com a motivação para aprender. A amostra foi composta por 29 alunos, dos sexos masculino e feminino, com idades entre 10 e 12 anos, frequentando a Educação Básica de quatro escolas da Escócia, identificados por terem dificuldade de aprendizagem ou motivacional. Os instrumentos utilizados para obter os dados foram questionários e entrevistas, aplicados em dois momentos, pré-teste e pós-teste. Os resultados mostraram que a intervenção pareceu acelerar o progresso das crianças na leitura, mas não na ortografia. Melhorias expressivas na motivação e na autoestima foram relatadas pelas crianças e por seus pais.

Examinar os efeitos da aculturação nas atribuições de causalidade para o desempenho escolar foi o foco do estudo realizado por Zadeh, Geva e Rogers (2008). Os participantes foram 41 alunos iranianos, de ambos os sexos, com média de idade de 12.8 anos, matriculados no Ensino Primário de escolas do Irã, e 29 estudantes iranianos-canadenses, dos sexos masculino e feminino, média de idade de 13.0 anos, com 5 a 11 anos de residência no Canadá, frequentando o Ensino Primário. As mães das crianças também participaram da pesquisa. Questionários e entrevistas semiestruturadas, elaboradas especificamente para o estudo, foram utilizados como instrumentos. Os dados mostraram que mais da metade dos alunos iranianos atribuíram as causas do sucesso escolar ao esforço, enquanto os estudantes iranianos-canadenses imputaram, prioritariamente, ao interesse, seguido do esforço e da capacidade. As causas para o fracasso

escolar foram atribuídas pela maioria dos alunos iranianos à falta de esforço, e um pequeno número mencionou a falta de atenção. Já os alunos iranianos-canadenses explicaram o fracasso escolar em termos da falta de interesse e também falta de esforço. Observou-se que tanto os iranianos como os irarianos-canadenses interpretaram as causas do sucesso e do fracasso escolar, recorrendo a fatores internos.

Soric (2009) estudou as possíveis relações existentes entre os quatro tipos de regulação para a aprendizagem e as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar. A amostra foi composta por 127 alunos do Ensino Fundamental de escolas da Croácia. Para a coleta dos dados, a autora utilizou o *The Academic Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-A) (Ryan & Connell, 1989) e o *The Causal Attribution Scale* (Soric, 1998). Os resultados indicaram que alunos intrinsecamente motivados obtêm sucesso e se sentem autônomos e autodeterminados. Além disso, os participantes apresentaram uma tendência a atribuir o sucesso a causas estáveis e controláveis e o fracasso a causas instáveis e incontroláveis. Sobre a relação entre atribuição de causalidade e os outros tipos de regulação, os dados obtidos foram pouco claros, principalmente nos casos de fracasso escolar.

Analisar as atribuições de causalidade de alunos para o sucesso e o fracasso, obtido na aprendizagem de uma língua estrangeira foi o objetivo de Sahinkarakas (2011) em sua pesquisa. Os participantes foram 52 alunos, de ambos os sexos, com 9 e 10 anos de idade, frequentando o 3º ano de uma escola privada de Inglês, localizada na Turquia. A variável foi mensurada por meio de autoavaliações, em que o aluno escrevia, livremente, em um papel as causas do seu desempenho. A análise dos dados demonstrou que, dos 52 alunos, 35 acreditavam que tinham bom desempenho e 17 achavam que o seu resultado estava baixo. Os estudantes atribuíram o sucesso e o fracasso a fatores internos e instáveis. Os resultados de sucesso foram explicados mais em termos de esforço e de características pessoais. Para os fracassos obtidos, os alunos mencionaram o esforço, as características pessoais e a capacidade. Em ambos os casos, os fatores ambientais também foram apresentados como causas, no entanto, com baixa frequência.

Em estudo mais recente, Fatemi e Asghari (2012) verificaram a existência de relação entre os traços de personalidade e as atribuições causais de alunos para os resultados alcançados na aprendizagem do Inglês como uma segunda língua e também analisaram os efeitos das diferenças de sexo sobre esses dois construtos. Os participantes foram 216 estudantes, 111 do sexo

masculino e 105 do feminino, com idades entre 12 e 17 anos, que frequentavam o *Shokouh Language Institute* em Mashhad, Irã. Na coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos, o *ATFLL Questionnaire* (Pishghadam & Modarresi, 2008) para mensurar as atribuições de causalidade, sendo composto por 30 itens numa escala de *Likert* de cinco pontos e o *NEO-Five Factor Inventory* (McCrae & Costa, 2008) para avaliar os traços de personalidade, constituído por 60 itens pontuados de acordo com uma escala do tipo *Likert* de cinco pontos. Os resultados indicaram relações significativas entre alguns traços de personalidade e subescalas da teoria da atribuição. O traço neurótico apresentou correlação negativa com a autoimagem nessa amostra de estudantes, sugerindo que pessoas neuróticas não são estáveis em suas emoções e têm mais sentimentos negativos. Além disso, no grupo de alunos do sexo feminino, a extroversão se correlacionou positivamente com emoções, com autoimagem e com motivação intrínseca. Quanto às diferenças de sexo nas atribuições de sucesso e de fracasso, os dados mostraram que tanto os meninos como as meninas fizeram atribuições causais semelhantes, pois não houve diferença significativa entre as médias dos dois grupos. Já em relação aos fatores de personalidade, a análise realizada indicou que as meninas apresentaram mais agradabilidade e consciência, se comparada aos meninos.

A pesquisa de Stephanou (2012) teve como objetivo analisar as emoções dos alunos e as suas atribuições causais para a percepção de sucesso ou de fracasso escolar no desempenho em Matemática e Linguagem. Buscou-se verificar o papel da esperança na percepção do aluno sobre o seu desempenho escolar como bom ou fraco. A amostra foi composta por 342 estudantes, de ambos os sexos, com faixa etária de 10 a 12 anos de idade, matriculados no 5º e no 6º ano de escolas da Grécia. Desses participantes, 191 percebiam o seu desempenho em Linguagem como bom e 151 como fraco. Já em Matemática, 179 alunos percebiam os resultados obtidos como sucesso e 163 como fracasso. A coleta de dados foi realizada por meio da *Causal Dimension Scale II* (CDSII) (McAuley *et al.*, 1992) e da *Children's Hope Scale* (Snyder *et al.*, 1997). Além disso, foi elaborado um questionário para mensurar as emoções. Os resultados demonstraram que os alunos atribuíram a sua percepção de sucesso no desempenho escolar, para as duas disciplinas, a fatores estáveis e internos. A percepção de fracasso no desempenho em Matemática foi atribuída a fatores instáveis e, em Linguagem, a fatores internos e estáveis. Os estudantes experimentaram várias emoções de diferentes intensidades. Em geral, a percepção de sucesso no

desempenho foi acompanhada por confiança, entusiasmo, alegria e encorajamento e a percepção de fracasso no desempenho veio seguida de nervosismo, irritação, vergonha e desânimo. O grupo de alunos com percepção de sucesso no desempenho escolar apresentou maiores expectativas sobre as disciplinas escolares, se comparado aos demais participantes.

Essa revisão de estudos empíricos permitiu constatar que muitas pesquisas internacionais com estudantes da Educação Básica se mostram descritivas e almejam caracterizar a atribuição de causalidade dos alunos em função de idade, sexo, ano de escolaridade, desempenho, disciplina, alto nível intelectual e cultura (Faria, 2000; Williams *et al.*, 2001; Chiaromonte, 2002; Boekarts *et al.*, 2003; Soric & Ancic, 2008; Almeida *et al.*, 2008; Zadeh *et al.*, 2008; Sahinkarakas, 2011; Assouline *et al.*, 2006; Nokelainen *et al.*, 2007; Stephanou, 2012). Nota-se também um número expressivo de pesquisas que buscam verificar a relação dessa variável com outros construtos presentes no contexto escolar, por exemplo, o autoconceito, as metas acadêmicas, as dificuldades de aprendizagem, a depressão, os traços de personalidade, a autoeficácia e a regulação da aprendizagem (González-Pienda *et al.*, 2000; Forsterling & Binser, 2002; Khodayarifard *et al.*, 2006; Neves & Faria, 2007; Soric & Ancic, 2008; Soric, 2009; Fatemi & Asghari, 2012). Além desses dois tipos de pesquisas, trabalhos de intervenção sobre as crenças dos alunos foram encontrados na literatura (Toland & Boyle, 2008).

Em geral, os estudos revistos envolveram participantes de ambos os sexos e de diferentes faixas etárias, frequentando os Ensinos Primário e Secundário. A maioria dessas pesquisas utilizou o modelo quantitativo para coleta e análise das informações. Verificou-se que as crenças atribucionais são passíveis de mudança e que os alunos, com atribuições causais internas, instáveis e controláveis, são mais motivados para a aprendizagem e tendem a obter melhor desempenho, autoconceito positivo e regulação do próprio aprendizado. A seguir, serão descritas as pesquisas nacionais encontradas sobre as atribuições de causalidade de alunos da Educação Básica.

1.2.2 Pesquisas Nacionais

A pesquisa de Boruchovitch (2001) teve o intuito de analisar as crenças dos estudantes sobre inteligência, esforço e sorte na realização de tarefas escolares. Participaram do estudo 110

alunos, de ambos os sexos, de faixa etária entre 8 e 16 anos de idade, regularmente matriculados na 3ª, na 5ª e na 7ª séries de uma escola municipal de Campinas – SP. Os estudantes eram provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico e a maioria deles já repetiu pelo menos uma série escolar. Os instrumentos de medida utilizados foram questões abertas e fechadas, elaboradas pela autora para a realização desse trabalho. De modo geral, os resultados revelaram que a inteligência foi mencionada predominantemente como sabedoria, o esforço foi conceituado com base nos comportamentos relativos ao estudar e a sorte foi definida, pela maioria dos participantes, como achar ou ganhar alguma coisa sem almejar. As correlações estudadas entre as variáveis, sexo, idade, série e repetência escolar dos alunos foram significativas. Alunos de 3ª e 5ª séries consideraram mais a inteligência como causa do sucesso, se comparados com os alunos da 7ª série. Com o aumento da idade e o avançar da escolaridade, a importância da sorte para o sucesso escolar diminuiu. A inteligência foi concebida pelos alunos repetentes mais como causa instável, quando comparados aos não repetentes.

Partindo da hipótese de que as estratégias de aprendizagem e a atribuição de causalidade exercem papel importante sobre o desempenho acadêmico, Schlieper (2001) desenvolveu uma pesquisa a fim de investigar o uso de estratégias de aprendizagem e a atribuição de causas para o sucesso e o fracasso escolar de alunos, suas relações com a idade, a série escolar, o sexo e a repetência. Os sujeitos foram 150 alunos da 3ª, da 5ª e da 7ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de uma entrevista estruturada. A maioria dos alunos disse fazer uso de estratégias de aprendizagem em sala de aula, sendo que esse número aumentou com o avançar da idade e da série escolar. As atribuições de causalidade dominantes para o sucesso em Português e Matemática foram, respectivamente, ensinar bem a matéria, estudar e prestar atenção. Já para o fracasso predominaram causas, como a falta de atenção e o não estudar. No que se refere às causas do fracasso escolar em Matemática, chamou a atenção a presença de um componente emocional, o ficar nervoso. Foram encontradas diferenças nas atribuições de causalidade, quando relacionadas ao sexo, à idade, à série escolar e à repetência. Em relação às atribuições de sucesso em Português, as causas ensinar bem a matéria e estudar foram relacionadas com o avançar da idade e da série escolar. As atribuições referentes ao fracasso em Português, como a falta de atenção, o não estudar e a dificuldade da tarefa foram mais frequentemente mencionadas pelas meninas e pelos alunos repetentes. Na disciplina

Matemática, as atribuições de sucesso como prestar atenção e estudar foram mais relatadas pelas meninas. Já as atribuições de fracasso em Matemática, a causa não estudar foi indicada predominantemente pelos alunos mais velhos e avançados na escolaridade. Atribuições à falta de atenção, ficar nervoso e dificuldade da tarefa foram mais mencionados pelos alunos de idade e série escolar menos avançada.

Ferreira *et al.* (2002) realizou um estudo, a fim de comparar as atribuições de causalidade feitas por alunos brasileiros, argentinos e mexicanos ao seu próprio desempenho e o de seus colegas, inclusive de outras escolas e nacionalidades. Os participantes foram 1.594 alunos, de ambos os sexos, idades entre 14 e 20 anos, do Ensino Médio de escolas públicas e particulares do Brasil, da Argentina e do México. A variável foi mensurada por meio de um questionário contendo quatro perguntas, cada uma com cinco alternativas de resposta, associadas a causas internas e externas. Os resultados mostraram que, embora tenham ocorrido diferenças nas atribuições causais em função da nacionalidade, do sexo e da escola, os três grupos nacionais atribuíram predominantemente o seu próprio desempenho escolar e o de outros alunos ao esforço.

A pesquisa de Neves (2002) teve como objetivo investigar em alunos e professores as crenças de autoeficácia, as atribuições causais, as expectativas e a autopercepção de desempenho em Matemática. Os sujeitos foram 122 estudantes, de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 13 anos. Também fizeram parte da amostra 6 professores de Matemática dos alunos participantes. Para a coleta de dados foi utilizado o Questionário de Autoeficácia Matemática, elaborado por Neves e Brito (2001), a Escala de Autoconceito Matemático, construído por Pajares e Miller (1994), a Escala de Ansiedade, desenvolvida por Fennema e Sherman (1994). Além desses instrumentos, o autor elaborou, especificamente para esse estudo, um questionário do professor e do aluno, a Escala de Autoeficácia Matemática, a Prova de Matemática e o Questionário de Atribuições Causais. Os resultados indicaram que os alunos apresentaram ter percepção e expectativa mais favoráveis em relação ao desempenho em Matemática. Isso foi compatível com os resultados alcançados pelos estudantes. No que se refere às atribuições de causalidade, tanto de sucesso quanto de fracasso, o esforço e a atenção foram as causas mais citadas. Identificaram-se relações significativas e positivas entre autoeficácia, autoconceito, autopercepção, expectativas de desempenho e as notas obtidas pelo aluno. Assim, os estudantes com melhor resultado escolar tenderam a apresentar elevado nível de autoeficácia e

de autoconceito, autoperceberam-se de maneira mais favorável e expuseram melhores expectativas quanto ao próprio desempenho.

Em estudo realizado com 33 professores e 40 alunos do Ensino Fundamental, Martini (2003) investigou os padrões de crenças e sentimentos dos participantes, bem como suas relações com a prática docente e o desempenho escolar dos estudantes. Utilizou como instrumento a entrevista e o questionário com perguntas abertas e fechadas. Os resultados demonstraram que tanto os alunos quanto os professores atribuíram causas internas ao sucesso e ao fracasso escolar. Foram identificadas diferenças nas atribuições de causalidade dos alunos em relação ao sexo, uma vez que, nas situações de sucesso escolar, os meninos o atribuíram a causa à atenção, enquanto as meninas, à facilidade da tarefa, à capacidade e ao esforço. Nas situações de fracasso escolar, os meninos fizeram atribuições causais à falta de atenção e à falta de capacidade, já as meninas o atribuíram à falta de esforço.

Yoshimoto (2004) desenvolveu uma pesquisa de caráter exploratório com o intuito de examinar a atribuição de causalidade para o baixo desempenho escolar. A amostra foi composta por 52 estudantes, 17 do sexo feminino e 35 do masculino, cujas idades variavam de 10 a 15 anos, matriculados na 4ª série do Ensino Fundamental de escolas da rede pública de uma cidade do interior paulista, e que haviam sido reprovados pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Além disso, a autora buscou investigar as atribuições de causalidade de 8 professores para o insucesso escolar desses alunos. A coleta dos dados foi realizada por meio de dois tipos de questionários, com questões fechadas e abertas, um direcionado aos alunos e outro, a seus respectivos professores. Observou-se que os alunos atribuíram seu fracasso escolar principalmente à falta de estratégias de estudo e à sua própria indisciplina, sendo causas internas, instáveis e controláveis. Os professores atribuíram o fracasso dos alunos, com maior frequência, à sua indisciplina, à falta de estratégias de estudo-aprendizagem e à falta de apoio da família.

Identificar as atribuições causais dos alunos para o seu próprio desempenho em Matemática foi o propósito de Boruchovitch (2004). A amostra foi composta por 110 estudantes, da 3ª, da 5ª e da 7ª séries de escolas públicas da cidade de Campinas, dentre eles meninos e meninas com idade entre 8 e 16 anos. Entrevistas individuais e questionários foram construídos para a coleta de dados. As principais atribuições causais dos alunos para o sucesso no teste de

Matemática foram, em ordem decrescente, o esforço, o bom professor, a facilidade da tarefa, a inteligência, a sorte, o ficar calmo, o gostar do professor e o prestar atenção. Para o fracasso, as explicações causais, também em ordem decrescente, foram a falta de esforço, o ficar nervoso, a dificuldade da tarefa, a falta de sorte, a falta de inteligência, o professor ruim e a falta de atenção. Constataram-se diferenças significativas entre as atribuições de causalidade e as variáveis demográficas. No que se refere às atribuições causais para o sucesso escolar, o ficar calmo foi mencionado mais pelos alunos da 3ª e da 5ª séries do que pelos estudantes da 7ª série. Os participantes do sexo feminino, mais novos e que não apresentavam histórico escolar de repetição, explicaram o sucesso em Matemática em termos de inteligência, mais do que os alunos do sexo masculino, mais velhos e que repetiram alguma série escolar. Entre os participantes com e sem histórico de repetição, a sorte foi expressivamente apontada como causa do sucesso pelos repetentes. Os meninos explicaram significativamente o fracasso escolar em termos de não gostar do professor, quando comparados às meninas. A falta de esforço foi mencionada como causa do fracasso em Matemática, mais pelos alunos com idade e ano escolar avançados, já a falta de sorte foi mais indicada pelos mais novos e os das séries iniciais.

Martini e Del Prette (2005) desenvolveram uma pesquisa para conhecer as atribuições de causalidade de alunos do Ensino Fundamental para situações de sucesso e fracasso escolar, e suas relações com o desempenho acadêmico e o sexo. Pretenderam, também, identificar os sentimentos dos alunos nessas situações. Participaram das entrevistas individuais 40 estudantes, de ambos os sexos, com idade entre 8 e 13 anos, matriculados na 3ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais do interior de São Paulo. Os resultados mostraram que os alunos indicaram como causas do sucesso e do fracasso escolar os fatores internos, como esforço, capacidade e atenção. Foram encontradas diferenças nas atribuições em função do sexo e do desempenho escolar. Os alunos com alto desempenho escolar atribuíram o sucesso ao esforço, ao prestar atenção e à capacidade, e o fracasso à falta de esforço e ao não prestar atenção. Por outro lado, os estudantes com baixo desempenho acadêmico mencionaram como causa do fracasso a falta de capacidade, e do sucesso afirmaram não saber. As meninas indicaram como causas do sucesso, principalmente, o prestar atenção, o esforço e a capacidade, e do fracasso a falta de esforço. Os meninos, por sua vez, atribuíram o sucesso ao esforço e à capacidade, e o fracasso ao não prestar atenção, à falta de esforço e à falta de capacidade. Além disso, os meninos

responderam significativamente mais não sei, tanto nas situações de sucesso como nas de fracasso, se comparado com as meninas. A maioria dos alunos apresentou dificuldade em identificar e nomear os próprios sentimentos nessas situações.

Outro estudo verificou a relação entre as atribuições de causalidade e o desempenho escolar, apreciando como tais atribuições se diferenciam de acordo com o sexo dos alunos e nível de escolaridade dos pais (Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005). Um número de 1.144 alunos da Educação Básica de escolas públicas e privadas do Estado de Rondônia, com idades entre 13 e 19 anos, responderam a Escala de Avaliação das Atribuições Causais e Multidimensionais (AACM), elaborado por Barca em 2000. Os dados indicaram que a maioria dos alunos atribuiu o sucesso escolar a fatores internos, como a capacidade e o esforço, e o fracasso a fatores externos, como a falta de sorte e os professores. Não houve diferenças significativas das atribuições causais em relação ao rendimento acadêmico e ao sexo. A atribuição do sucesso escolar ao esforço e do fracasso à falta dele foi mais frequente nos alunos cujos pais possuem níveis mais elevados de escolaridade.

De forma a aprofundar os conhecimentos referentes ao baixo desempenho acadêmico no contexto brasileiro, Zambon (2006), em sua pesquisa, teve como objetivos comparar as metas de realização, as atribuições de causalidade e o autoconceito acadêmico de alunos com baixo, médio e alto desempenho em Português; identificar as relações entre o desempenho acadêmico e as variáveis motivacionais investigadas e também identificar como essas variáveis se relacionam. Participaram desse estudo 159 alunos de ambos os sexos, cursando a 6ª e a 7ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública do Estado de São Paulo. Para a coleta dos dados, utilizaram-se a Escala de Metas Pessoais dos Alunos, elaborado por Midgley (2000), a Escala de Atribuição de Causalidade para Atividades de Leitura e Escrita de Textos (EACALE), desenvolvida por Cabau e De Rose (2004), o *Self-Description Questionnaire – II* (SDQ II), construído por Marsh (1990) e o Questionário de Autodescrição, traduzido para o português e adaptado para a população brasileira por Zambon e De Rose (2003). No que se refere à meta aprender, os resultados indicaram que o grupo com desempenho alto apresentou média mais elevada do que os grupos com desempenho acadêmico intermediário e baixo. Além disso, atribuíram com maior frequência as causas do sucesso à capacidade e ao esforço, quando comparados aos outros grupos. Para explicar o fracasso escolar, o grupo com baixo rendimento indicou mais os fatores

externos e a falta de capacidade, do que os demais grupos. O desempenho acadêmico dos alunos mostrou-se correlacionado positivamente à meta aprender, ao autoconceito e à atribuição do sucesso à capacidade e ao esforço. Por outro lado, revelou-se negativamente correlacionado a atribuição do sucesso a causas externas e a do fracasso à capacidade. Em síntese, as características motivacionais se mostraram menos adaptativas entre alunos com baixo desempenho do que entre alunos com resultados altos.

Um autoconceito acadêmico positivo é considerado uma meta educacional desejável. Diante dessa realidade, Marques, De Rose, Del'Arco e Martini (2006) definiram como objetivos de pesquisa: comparar o autoconceito, as atribuições de causalidade e as habilidades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos antes e após uma intervenção, baseada no retreinamento atribucional. Foram participantes dois alunos de uma escola pública de São Carlos, de 8 anos de idade, com dificuldades de aprendizagem em Português e baixo autoconceito acadêmico nessa área. Para avaliação, questionário e entrevistas foram elaborados e aplicados em dois momentos, pré e pós-intervenção. A análise dos resultados permitiu a constatação de um fortalecimento entre os alunos do uso de atribuições para o sucesso ao próprio esforço e à capacidade, e para o fracasso à falta de esforço. Verificaram uma melhora significativa nas habilidades de leitura e escrita e no autoconceito acadêmico desses alunos, em decorrência da intervenção realizada.

O estudo de Jung (2008) almejou identificar as causas atribuídas ao insucesso em provas simuladas do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade Nacional de Brasília. A investigação foi realizada em uma escola particular, com 18 professores e 138 alunos do Ensino Médio, com média abaixo de cinco nos simulados do PAS. Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos: o Questionário do Professor e o Questionário do Aluno, ambos elaborados por Neves e Almeida em 1994. A análise dos dados, tanto quantitativa quanto qualitativa, demonstrou que os participantes atribuíram causas ao fracasso no PAS à falta de esforço, ao não cumprimento dos programas de estudo, à dificuldade da tarefa, à ajuda e à falta de preparo. A principal causa atribuída ao fracasso, tanto para os alunos quanto para os seus professores, foi à falta de motivação e de esforço.

Paiva e Boruchovitch (2010) conduziram uma pesquisa com a finalidade de investigar as crenças motivacionais, as crenças sobre causas do desempenho escolar (esforço, inteligência e sorte) e as expectativas futuras quanto à superação de um fracasso acadêmico de 120 alunos, de

ambos os sexos, idades entre 8 e 14 anos, de 3^a e 5^a séries do Ensino Fundamental, de escolas públicas estaduais do interior de São Paulo. A Entrevista Estruturada de Crenças Educacionais e Orientações Motivacionais do Aluno (ECO-A), desenvolvida por Boruchovitch e Martini (2005), foi utilizada para a mensuração das variáveis. Os resultados indicaram um predomínio da motivação intrínseca. O esforço, a inteligência e a sorte foram considerados, em geral, como internos, instáveis e adquiridos ao longo do tempo.

Silva, Mascarenhas e Silva (2011) avaliaram as atribuições causais dos alunos para o sucesso e o fracasso escolar obtido e suas possíveis relações com o histórico de reprovação. O estudo contou com uma amostra de 1.011 alunos, pertencentes ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Manaus – AM, sendo 543 meninas e 468 meninos, com a idade média de 15 anos, aos quais foi aplicado o Questionário de Atribuições para Resultados Escolares (QARE) de Almeida e Miranda (2008), traduzido e adaptado por Mascarenhas (2010). Os resultados mostraram que a atribuição de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar foi influenciada pela experiência de reprovação. Assim, para o êxito escolar os alunos que vivenciaram reprovações fizeram mais atribuições causais a fatores externos como professores e a sorte. Já os estudantes que não tiveram essa experiência, atribuíram o sucesso à capacidade.

Recentemente, Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida e Abreu (2012) examinaram o contributo específico do nível educativo familiar e das atribuições causais para o sucesso e o fracasso escolar dos alunos nas disciplinas Matemática e Português. Além disso, buscaram verificar se as variáveis se mantêm constantes ao longo do Ensino Primário e do Secundário. A amostra foi composta por 2.082 alunos, de ambos os sexos, com idades entre 11 e 21 anos, frequentando do 7º ao 12º ano escolar do ensino público do continente e das regiões autônomas dos Açores e da Madeira. As informações sobre as atribuições causais dos alunos para o bom e o fraco desempenho acadêmico foram coletadas por meio do Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE) de Miranda e Almeida (2008). O nível educativo familiar foi estimado levando em conta a escolaridade do progenitor e, para o desempenho escolar, foi utilizada a classificação obtida pelos estudantes nas disciplinas. A análise dos dados evidenciou que os alunos justificaram os resultados escolares, bom e fraco, em termos de causas internas como capacidade, esforço e organização de estudo. Quanto ao nível escolar familiar, a média da escolaridade dos progenitores foi de 8,5 anos, considerada como grau educativo intermediário. As

correlações obtidas sugeriram uma associação positiva entre atribuições causais internas e nível educativo dos pais com o rendimento acadêmico, sobretudo junto dos alunos do Ensino Básico.

Em resumo, essa revisão da literatura nacional sobre as atribuições de causalidade de indivíduos em situações de realização no contexto escolar permite constatar que as pesquisas são, em sua maioria, descritivas. Envolveram estudantes de ambos os sexos, de diferentes faixas etárias que cursavam os Ensinos Fundamental e Médio. Apresentam como um dos principais objetivos analisar as causas atribuídas por alunos ao sucesso e ao fracasso escolar e suas relações com os dados demográficos (Boruchovitch, 2001; Ferreira *et al.*, 2002; Neves, 2002; Yoshimoto, 2004; Boruchovitch, 2004; Martini & Del Prette, 2005; Mascarenhas *et al.*, 2005; Jung, 2008; Silva *et al.*, 2011). Foi encontrado um pequeno número de estudos que se dedica a verificar as relações existentes entre as atribuições de causalidade de alunos para o seu desempenho e outras variáveis importantes no contexto escolar, dentre eles Schlieper (2001) examinou as atribuições causais e as estratégias de aprendizagem, Zambon (2006) investigou as atribuições, as metas de realização e o autoconceito e Miranda *et al.* (2012) examinou as atribuições causais e o nível educativo dos pais. Uma proposta de intervenção baseada no retreinamento das atribuições de causalidade para o desempenho escolar foi encontrada no trabalho de Marques *et al.* (2006). Observa-se que, para a mensuração da variável atribuição de causalidade, as pesquisas apresentaram abordagens diversificadas, utilizaram modelos quantitativos, qualitativos e “quantiqualitativos”.

Os resultados das pesquisas descritas revelaram que há uma tendência dos indivíduos a atribuir causas internas ao sucesso e ao fracasso acadêmico obtido. Diferenças nas atribuições de causalidade em função do sexo, da escolaridade e do desempenho são observadas. As meninas, em geral, fazem mais atribuições causais internas do que os meninos. Os alunos de escolaridade avançada, quando comparados aos de séries iniciais, apresentam uma disposição para explicar os resultados acadêmicos mais em termos de causas internas, estáveis e controláveis. Em relação ao desempenho, os estudantes com melhores resultados escolares tendem a fazer atribuições causais internas e estáveis, se confrontados com os alunos de baixo rendimento. Por fim, no que se refere às correlações existentes entre as atribuições de causalidade e outras variáveis, a autoeficácia acadêmica apresenta correlação significativa e positiva com atribuições causais internas e controláveis.

É relevante mencionar que as pesquisas, internacionais e nacionais, revistas anteriormente tomaram por base a taxionomia das causas, elaborada por Weiner (1979): *locus*, estabilidade e controlabilidade. Entretanto, na revisão de literatura foram encontradas pesquisas internacionais (Forsterling & Binsler, 2002; Khodayarifard *et al.*, 2006; Soric & Ancic, 2008) que utilizaram a dimensão globalidade para examinar as causas apresentadas pelos indivíduos como responsáveis pelo sucesso e fracasso escolar obtido. De acordo com Weiner (1990) essa dimensão não foi incorporada no modelo tridimensional devido às semelhanças com a estabilidade. Já nas pesquisas nacionais sobre o tema, os autores abordaram as três dimensões do modelo. Um aspecto interessante foi encontrado nas pesquisas nacionais realizadas por Boruchovitch (2001) e Paiva e Boruchovitch (2010), uma vez que essas autoras tiveram a preocupação de analisar como o sujeito classifica, nas três dimensões, as causas percebidas como responsáveis pelo desempenho obtido nas tarefas escolares, ressaltando-se o caráter subjetivo da classificação descrito por Weiner (1979, 1985). Por fim, observa-se que as pesquisas variam na forma de trabalhar com o modelo tridimensional, porque estudos como o de Faria (2000), Neves e Faria (2007) e Yoshimoto (2004) abarcaram todas as dimensões. Outros autores estudaram somente duas, por exemplo, a pesquisa de González-Pienda *et al.* (2000) envolveu o *locus* de causalidade e a estabilidade. Há também investigações que focam apenas uma dimensão da causa, como ocorreu nos trabalhos de Zadeh *et al.* (2008) e Mascarenhas *et al.* (2005) que abordaram exclusivamente o *locus* de causalidade.

Neste capítulo foram explorados os aspectos históricos da Teoria da Atribuição de Causalidade, com foco especial nos pressupostos do teórico Bernard Weiner. Além disso, foi feita a revisão de literatura, internacional e nacional, descrevendo as pesquisas, realizadas durante o período de 2000 a 2012, que têm contribuído para o avanço do estudo das implicações desse tema no contexto educacional. Cabe ressaltar que, no decorrer dessa busca científica, foi encontrada uma série de artigos sobre a atribuição de causalidade, mas envolvendo professores e estudantes de níveis mais avançados e também abordando o tema em outros contextos de realização. Entretanto, eles foram excluídos dessa revisão devido ao fato de não se relacionarem com o objetivo deste trabalho. No próximo capítulo, será apresentada a resiliência, outra variável investigada neste estudo.

CAPÍTULO 2 - RESILIÊNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E PESQUISAS

Este capítulo versa sobre a resiliência. Inicialmente, será realizada uma revisão histórica a respeito da evolução do construto e descritas as diferentes definições de resiliência elaboradas pelas ciências humanas. Em seguida, serão abordadas as características relacionadas à resiliência e os fatores de risco e de proteção. Para finalizar, apresenta-se o relato de pesquisas internacionais e nacionais sobre esse construto, realizadas no contexto escolar, com estudantes da Educação Básica, durante o período de 2000 a 2012.

2.1 O Desenvolvimento do Conceito de Resiliência

De acordo com Yunes (2001), o significado do termo resiliência surgiu inicialmente na Física e na Engenharia para definir a capacidade de um corpo físico voltar ao seu estado normal, depois de haver sofrido uma pressão sobre si. O pioneiro nos estudos da elasticidade, das tensões e das deformações de objetos foi o cientista Thomas Young, em 1807. No campo das Ciências Exatas, o conceito de resiliência é antigo, sendo utilizado, desde o século XIX, comumente entre os profissionais da área. Transportado para o campo das Ciências Humanas, o conceito de resiliência tem sido empregado para descrever a capacidade de um indivíduo construir uma trajetória positiva frente às adversidades. O estudo desse fenômeno é recente na Psicologia, somente no final do século XX foi possível encontrar pesquisas na área, e sua definição ainda carece de solidez, pois quando se trata de seres humanos, inúmeras e complexas variáveis devem ser consideradas (Yunes 2003).

Para conhecimento da evolução do conceito de resiliência, Pinheiro (2004) apresenta o sentido etimológico da palavra. Derivada do latim, *resiliens* significa “saltar para trás, voltar e recuar” e, na língua inglesa, *resilient* remete à ideia de “elasticidade e capacidade rápida de recuperação”. Nos dicionários da língua portuguesa Houaiss (2009) e Aurélio (2010), encontram-se duas definições de resiliência, uma no sentido físico referente à propriedade de alguns materiais de retornar a forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica, e outra no sentido figurado que diz respeito à capacidade humana de se recuperar ou se adaptar às mudanças (Yunes, 2001; Pinheiro, 2004).

Nas Ciências Humanas, as primeiras investigações desse construto datam da década de 1940, mas o aumento significativo de estudos nesse campo ocorreu a partir de 1970, e os teóricos buscaram descrever claramente a sua concepção de resiliência. Segundo Luthar, Cicchetti e Becker (2000), a base desse conhecimento se deu nas análises sobre a esquizofrenia, quando os pesquisadores perceberam que certos pacientes tinham história de sucesso em áreas sociais ou de trabalho, antes de apresentarem a primeira crise psicológica. Posteriormente, pesquisas com crianças filhas de mães esquizofrênicas tiveram papel fundamental no enriquecimento do construto, pois tinham como objetivo compreender as variações individuais em resposta à adversidade.

Outra frente de pesquisas relevante para aprofundar o conhecimento a respeito da resiliência destinou-se a investigar os efeitos de diversos tipos de risco e de eventos adversos na vida dos indivíduos, em especial crianças em condições de desvantagens socioeconômicas, com pais que apresentavam doenças mentais e que sofriam de violência física e maus tratos. Tais pesquisas buscavam identificar as forças de proteção das crianças que apresentavam uma adaptação saudável, comparando com aquelas menos ajustadas. De acordo com Luthar *et al.* (2000) e Martins, Onça, Emílio e Siqueira (2012), os dados revelaram que as forças de proteção apontavam três conjuntos de fatores importantes no desenvolvimento da resiliência: os atributos pessoais do indivíduo, os aspectos de sua família e as características de seu meio social.

Ao longo dos anos, observa-se que os estudos mudaram o foco do construto, apresentando diferentes concepções que ora apontam a resiliência como um fator permanente, ora como um processo, um fator circunstancial e adquirido (Martins *et al.*, 2012). Segundo Tavares (2008), o conceito de resiliência evoluiu das realidades físicas para as psicológicas, e atualmente é compreendido como um conceito dinâmico e relativo.

Procurando identificar a evolução do conceito de resiliência como advindo do campo do conhecimento mais concreto para o abstrato, Tavares (2001) descreveu os diferentes significados agregados ao conceito, à medida que foi sendo incorporado pelas diversas ciências e pela sociedade. Nas Ciências Físicas e na Mecânica, a resiliência é a qualidade de resistência de um material ao choque, à tensão, a qual lhe permite voltar à sua forma inicial sempre que é forçado. Os materiais típicos que possuem essa propriedade são as bolas de borracha e os elásticos, que, após serem esticados ou comprimidos, retornam à posição anterior. Na área da Medicina, esse

construto é compreendido como a capacidade de um sujeito resistir a uma doença, a uma intervenção, por si próprio ou com a ajuda medicamentosa (Tavares, 2001).

Nas Ciências Psicológicas e Sociais, a resiliência diz respeito à capacidade de as pessoas, individualmente ou em grupo, enfrentarem situações adversas, sem perder o seu equilíbrio inicial, podendo ou não, inclusive, crescer com a adversidade. Para a sociedade atual, a resiliência significa a possibilidade de desenvolvimento das capacidades físicas, fisiológicas e psicológicas, que permitam ao indivíduo adaptar-se a uma realidade imprevisível e agir adequadamente sobre ela, solucionando os problemas que essa lhe coloca (Tavares, 2001).

Retomando a transição do construto resiliência das Ciências Exatas para as Ciências Humanas em geral, verifica-se que, no início das investigações, o psiquiatra infantil Elwyn James Anthony (1974) utilizou os termos invulnerabilidade ou invencibilidade para explicar o fato de que as crianças, apesar de prolongados períodos de adversidades e estresse psicológico, apresentavam saúde emocional e alta competência (Yunes, 2003). Posteriormente, a aplicação do termo foi discutida por sugerir que as crianças seriam totalmente imunes a qualquer tipo de desordem, independente das circunstâncias (Yunes, 2003).

Rutter (1985, 1987) contestou a utilização dos termos invulnerabilidade ou invencibilidade como equivalentes à resiliência, pois o primeiro passa uma ideia de resistência absoluta ao estresse, referindo-se a uma característica intrínseca, não sujeita a mudanças, que permite ao indivíduo sair ileso de uma situação adversa. As pesquisas mais recentes indicaram que a resiliência é relativa. Suas bases são tanto constitucionais como ambientais e o grau de resistência não tem uma quantidade fixa, variando de acordo com as circunstâncias (Rutter, 1985). Assim, observa-se que os estudos com foco na resiliência, como sinônimo de invulnerabilidade ou como uma característica inata ao indivíduo e fixa, ou seja, como um traço, apoiam-se na concepção física de resiliência, presente nas Ciências Exatas, que influenciou a maneira de pensar o construto no campo psicológico (Barlach, Limongi-França & Malvezzi, 2008).

Existe um consenso de que resiliência não é a ausência de vulnerabilidade (Luthar *et al.*, 2000; Silva, Elsen & Lacharité, 2003; Moraes & Koller, 2004). Para Luthar *et al.* (2000), considerar que resiliência possui estreita relação com invulnerabilidade é uma visão enganosa, pois sugere que a evasão de risco seja sempre absoluta e imutável. Resiliência, segundo esses

autores, é considerada como um processo dinâmico de adaptação positiva dos indivíduos frente a situações de adversidade significativa. Segundo Moraes e Koller (2004), resiliência e invulnerabilidade não são termos que se equivalem, já que o primeiro se refere a uma habilidade que o sujeito tem para superar as adversidades. Isso não significa que ele sairá ileso de determinada situação adversa, como suposto na ideia associada ao termo invulnerabilidade.

De acordo com Silva *et al.* (2003), o conceito de resiliência não sugere que o sujeito não experimente estresse ou que a situação de risco tenha que ser afastada, mas implica no enfrentamento com sucesso dessa pelo indivíduo, que conserva as marcas, os sentimentos e as lembranças das adversidades afrontadas. Esses teóricos concordam com o uso do termo resiliência na literatura, quando ele atender a duas condições, uma delas é a resposta eficiente do indivíduo a uma situação de risco, ou seja, quando não existe uma adversidade, não se trata de resiliência. Já a outra condição é que resiliência não significa a anulação da adversidade, mas o seu enfrentamento pelo indivíduo com sucesso, não se tratando de invulnerabilidade.

Pode-se dizer que, em relação ao questionamento do uso dos termos citados como sinônimos, muitos autores, dentre eles Rutter (1985), Luthar *et al.* (2000), Silva *et al.* (2003) e Moraes e Koller (2004), afirmaram que resiliência é diferente de invulnerabilidade, e apresentaram seus argumentos a favor da necessidade de considerar o construto como um processo dinâmico e distinto de um traço psicológico, inato e fixo.

Diante de uma gama de definições para resiliência, Junqueira e Deslandes (2003) buscaram diferenciar os conceitos em alguns tópicos, podendo ser explicitados por meio de polarizações nos seguintes fatores: adaptação/superação, inato/adquirido, permanente/circunstancial. Na polarização adaptação/superação, são classificadas no fator adaptação às definições que entendem a resiliência como uma capacidade de manter o equilíbrio, de sustentar suas características individuais anteriores ao conflito, sem haver crescimento a partir do evento adverso, enquanto o fator superação envolve os conceitos de resiliência que interpretam o fenômeno como um transformar-se, crescer a partir da adversidade (Taboada, Legal & Machado, 2006).

Na polarização inato/adquirido, se a resiliência é vista como um componente que nasce com o sujeito, ou seja, uma característica intrínseca do indivíduo, ela é classificada como inata. Aqui se trata de ser ou não resiliente. Se for compreendida como uma habilidade que pode ser

apreendida e estimulada socialmente, ela é categorizada no fator adquirido. Dessa forma, não interessa saber se o indivíduo é ou não resiliente, mas, sim, se está resiliente (Taboada *et al.*, 2006).

A polarização permanente/circunstancial reúne de alguma forma os aspectos levantados nos outros fatores. Classificam-se como permanentes os conceitos que compreendem a resiliência, enquanto uma característica inata que se mantém ao longo da vida, presente em todas as situações. Já o polo circunstancial envolve as definições de resiliência, entendida como uma força, um conjunto de habilidades utilizado em determinado contexto, por um indivíduo específico, para lidar com determinada adversidade (Taboada *et al.*, 2006).

Essas polarizações levam a uma questão mais ampla e central a respeito do construto, que é a sua compreensão como um traço individual ou como um processo (Luthar *et al.*, 2000; Libório, Castro & Coêlho, 2006). Acreditar na resiliência como um traço individual é entendê-la enquanto uma característica intrínseca do sujeito, que teoricamente se mantém estável ao longo do tempo e permite ao indivíduo enfrentar os eventos adversos e recuperar-se deles. Já afirmar a resiliência como um processo é defini-la em termos de qualidades que não nascem com o indivíduo, podendo ser desenvolvidas e se alterarem ao longo do tempo, por meio da interação entre características do indivíduo e do meio no qual está inserido (Martins *et al.*, 2012).

Apesar da variedade de concepções, Libório *et al.* (2006) afirmam que durante muitos anos a resiliência foi analisada como um atributo pessoal e, na atualidade, a categorização desse construto como um processo dinâmico, multidimensional é predominante. Dentre os autores que sustentam essa posição, são encontrados pesquisadores internacionais como Rutter (1985, 1987), Luthar *et al.* (2000) e Waller (2001) e nacionais como Moraes e Rabinovich (1996), Yunes e Szymanski (2001) e Trombeta e Guzzo (2002).

De acordo com Luthar *et al.* (2000), Waller (1994), é um dos representantes mais expressivos da abordagem que categoriza a resiliência como um processo. Esse autor a define como um produto, mutável e multideterminado pela combinação de fatores pessoais e sociais que interagem em determinado contexto ecossistêmico para uma adaptação positiva (Waller, 2001). Considera ainda que o equilíbrio conquistado pelos indivíduos denominados resilientes pode ser explicado somente mediante uma perspectiva, que envolva em suas análises a interação dinâmica entre sistemas.

Segundo Vanistendael e Lecomte (2004), a resiliência diz respeito não só à superação de adversidades, mas implica também em ir além e crescer com a experiência vivenciada. Assim, esses autores apontam duas dimensões do construto, a capacidade de manter o equilíbrio frente a fortes pressões, a atitude de resistir à destruição e preservar a integridade, e a capacidade de se construir, de reagir positivamente, apesar das dificuldades.

Em concordância, Junqueira e Deslandes (2003) afirmam que a resiliência refere-se à superação de situações estressantes ou traumáticas, ou seja, à capacidade de se sair bem frente a situações de risco e a possibilidade de construção de novos caminhos de vida. Não significa um retorno a um estado anterior, e sim a um crescimento. As autoras ressaltam que, após a superação de uma adversidade, a experiência é elaborada e armazenada simbolicamente pelo sujeito, servindo de orientação para a atuação em futuras situações adversas.

A resiliência, conforme Yunes e Szymanski (2001), diz respeito aos processos pelos quais as pessoas enfrentam crises e adversidades. Abrange a habilidade de emitir respostas mais adequadas frente às adversidades e envolvem processos mais complexos e interativos do sujeito com a situação e o meio ambiente, pressupondo a capacidade para novas aprendizagens.

Trombeta e Guzzo (2002) esclarecem que situações difíceis, marcadas por sofrimentos, trauma e estresse, estão presentes no cotidiano de todas as pessoas e certamente afetam diretamente suas histórias de vida. As consequências das adversidades serão mais ou menos profundas no indivíduo, dependendo, em parte, de sua resiliência. Assim, as autoras compreendem o construto como a capacidade de resistir, de enfrentar e superar os problemas.

Nessa mesma linha de pensamento, Pinheiro (2004) também acredita que as adversidades são inerentes à vida e que todo ser humano pode vir a ter experiências negativas. Todavia, é possível observar comportamentos e reações diferentes entre os indivíduos que enfrentam os eventos adversos, isto caracteriza a resiliência. A autora define o construto como uma capacidade de o indivíduo enfrentar e conseguir superar as adversidades.

Pesce *et al.* (2005) definem a resiliência como uma combinação de processos sociais e psicológicos do indivíduo, que lhe permite ter um desenvolvimento saudável, mesmo vivendo em um meio ambiente desfavorável. A complexidade do construto envolve a interação entre as experiências de risco e os fatores de proteção internos e externos ao indivíduo, o que lhe confere

uma composição plástica que se vai transformando num processo dinâmico e construtivo, ao longo de toda a sua vida.

Richardson e Waite (2002) ressaltam os aspectos individuais da resiliência e a entendem como uma força que direciona o indivíduo ao equilíbrio após experiências traumáticas. Trata-se de um processo interno que permite ao sujeito, ao invés de evitar situações de risco, demonstrar boa adaptação frente a elas. Na concepção de Moraes e Rabinovich (1996), a resiliência é vista como um conjunto de fatores pessoais e do meio ambiente, que auxiliam os indivíduos a enfrentarem e superarem as situações problema.

Grotberg (2005) considera a resiliência como uma capacidade universal, presente nos indivíduos de todas as idades, nas comunidades, na sociedade e nas organizações, que permite a prevenção e a superação de efeitos negativos das adversidades, com possibilidade de serem fortalecidos ou transformados por elas. Assim, o indivíduo tem a possibilidade de enfrentar os problemas, aprender a partir da experiência, estimar o impacto das adversidades sobre si mesmo e sobre os outros e reconhecer uma melhoria na qualidade de vida. Para a autora, há três pontos importantes na definição do construto. Primeiro, a resiliência é universal, independente de sexo, raça, cultura e nível socioeconômico. Segundo, ela pode ser aprendida e estimulada. O terceiro ponto relevante diz respeito ao fato de seu desenvolvimento depender de fatores internos e externos (Grotberg, 2005). No presente trabalho será adotada a definição de resiliência dada por Grotberg (2005), por se adequar aos objetivos e à metodologia utilizados.

Ao abordar a resiliência como um processo que se desenvolve ao longo da vida do indivíduo, por meio das relações entre fatores pessoais e do meio ambiente, pesquisadores tiveram interesse em estudar as características individuais das pessoas consideradas resilientes e também os fatores chamados de risco e de proteção, localizados no indivíduo, no meio ambiente e/ou no social, que podem impedir ou favorecer o desenvolvimento de padrões resilientes (Moraes & Rabinovich, 1996; Grotberg, 2005; Carvalho, Morais, Kollerm & Piccinini, 2007; Prince-Embury, 2007). Tais aspectos importantes no desenvolvimento da resiliência serão explorados a seguir.

2.1.1 Características Relacionadas à Resiliência

As características pessoais das pessoas consideradas resilientes têm sido o foco de diversos estudos (Rutter, 1985; Moraes & Rabinovich, 1996; Grotberg, 2005), pois se observa que indivíduos conseguem superar as situações adversas através de atributos e estratégias adquiridos. É importante ressaltar que as características não se manifestam em todos os momentos da vida do sujeito, uma vez que a resiliência não é um traço imutável, assim não existe uma pessoa que é resiliente, mas sim a que está resiliente (Angst, 2009).

Rutter (1985) identifica como fatores importantes no desenvolvimento da resiliência as experiências positivas que levam a sentimentos de auto-eficácia, autonomia, boa autoestima, capacidade em lidar com mudanças e adaptações, e um repertório amplo de abordagens para resolução de problemas.

Segundo Flach (1991), dentre os atributos essenciais para que a resiliência possa ser apreendida encontram-se: níveis elevados de autoestima, independência de atitude e comportamento, amplo ciclo social, responsabilidade, disciplina e organização, reconhecimento e desenvolvimento de seus próprios talentos, curiosidade e vontade de aprender, variedade de interesses, senso de humor, percepção de seus próprios sentimentos e os dos outros e a capacidade de comunicar adequadamente esses sentimentos, a tolerância à frustração, a busca de sentido para a vida e a capacidade de concentração. De acordo com o autor, tais características devem ser vistas como mutáveis e construídas por meio das relações do sujeito com o seu contexto social e cultural (Flach, 1991).

Moraes e Rabinovich (1996) mencionam três fontes de resiliência: os atributos da criança, do ambiente e do funcionamento psicológico. Em relação aos atributos da criança, destacam-se a ausência de deficiência física, o temperamento fácil e a ausência de perdas e separações precoces. Como atributos do ambiente elegem o papel materno competente, a educação formal, uma boa rede de informações, atividades organizadas e apoio religioso. As características do funcionamento psicológico incluem a inteligência e a capacidade de resolver problemas, a autonomia ou lócus interno de controle, autoestima elevada, empatia, desejo, capacidade de planejamento e senso de humor.

Em pesquisas realizadas com o objetivo de conhecer as capacidades individuais que promovem a resiliência, Hunter (1998) descreve as habilidades agrupadas em quatro categorias: competência social, habilidade para resolver problemas, autonomia e sentido de objetivo e de futuro. A competência social envolve a gama de comportamentos sociais da criança, que lhe permite manter contato com pessoas facilitadoras de seu desenvolvimento, por exemplo, empatia, flexibilidade, senso de humor e capacidade de comunicação. A habilidade para resolver problemas inclui a capacidade cognitiva para pensamento abstrato e planejamento de soluções, colocando-as em prática. A autonomia engloba o sentido de independência e as qualidades do eu, como a autoestima, autoeficácia e autodisciplina. Por fim, o sentido de objetivo e de futuro diz respeito à capacidade de conferir significado à vida, envolvendo pensamentos positivos, boas expectativas e motivação para a realização de metas.

De acordo com Sauaia (2003), as características da resiliência podem ser classificadas em dois conjuntos, a “percepção de si” e a “percepção do outro”. O primeiro envolve os atributos referentes à autonomia, ao senso de objetivo e futuro, à habilidade cognitiva e à percepção corporal, enquanto o segundo conjunto inclui a competência social e a habilidade para resolver problemas. A autora afirma que tais atributos podem ser desenvolvidos em crianças por meio de intervenções psicoterápicas.

Grotberg (2005) identifica fatores resilientes e os divide em quatro categorias: “eu tenho”, “eu posso”, “eu sou” e “eu estou”. Fatores externos que estão em torno da criança, tais como relações de confiança, assistência social, suporte emocional dentro e fora da família, estruturas e regras em casa estão na categoria denominada de “eu tenho”. Os fatores sociais que incluem as habilidades interpessoais, ou seja, a criatividade, a persistência, o humor, a comunicação e a resolução de problemas são rotulados pela expressão “eu posso”. Fatores internos que remetem às forças individuais, como a sensação de ser amável, a autonomia, o temperamento, a autoestima, a esperança e a fé são classificados de “eu sou”. Por fim, a presença ou não de tais forças pessoais em determinada situação, como, por exemplo, a disponibilidade a se responsabilizar pelos próprios atos e as expectativas positivas do futuro, constituem a categoria “eu estou”. Para Grotberg (2005), a resiliência é o resultado da combinação desses fatores que podem ser promovidos em uma criança por meio de um adulto, entretanto ele também pode impedir o

desenvolvimento da resiliência, à medida que contribui para que a criança se sinta impotente, triste e não amada.

De acordo com Prince-Embury (2007), os fatores de resiliência, que, geralmente, permitem que alguns indivíduos se saiam melhor do que outros diante das adversidades, podem ser agrupados em três classes: a noção de controle, a capacidade de relacionamento e a reatividade emocional. A primeira, noção de controle, envolve as características de otimismo em relação à vida e a própria competência, a autoeficácia, associada ao desenvolvimento de atitudes e estratégias para solução de problemas, e a adaptabilidade como indicador de receptividade de críticas e a aprendizagem a partir do erro. A classe capacidade de relacionamento inclui a noção de confiança, definida como o grau de percepção dos outros como confiáveis, e a autenticidade desses relacionamentos, percepção de acesso ao suporte referente às crenças do sujeito de que pode contar com os outros em momentos difíceis, conforto com outros, sentir-se bem na presença de outras pessoas, bem como tolerância com diferenças no que diz respeito às crenças do sujeito de que ele pode manifestar suas individualidades em um relacionamento com segurança. Em última classificação, na reatividade emocional, encontra-se a sensibilidade que permite lidar com situações de confronto, a recuperação condizente da capacidade de superar uma perturbação emocional e de evitar prejuízos relacionados ao desequilíbrio mental e emocional (Prince-Embury, 2007).

Pode-se dizer que as principais características individuais relacionadas à resiliência envolvem autoestima, bom humor, autonomia, autoeficácia, responsabilidade, equilíbrio emocional, competência social e estratégias de solução de problemas. É importante ressaltar que os atributos pessoais são considerados mutáveis e, portanto, podem ser desenvolvidos no indivíduo por meio de sua interação com o ambiente (Rutter, 1985; Flach, 1991; Moraes & Rabinovich, 1996; Hunter, 1998; Sauaia, 2003; Pesce *et al.*, 2004; Pesce *et al.*, 2005; Grotberg, 2005; Prince-Embury, 2007).

Identificar as características de indivíduos resilientes é relevante, pois orienta a elaboração de programas de intervenção com o objetivo de facilitar o desenvolvimento da resiliência no indivíduo, para que possam enfrentar as adversidades do meio em que vivem e recuperar-se positivamente (Sauaia, 2003; Pesce *et al.*, 2004; Grotberg, 2005).

2.1.2 Fatores de Risco e de Proteção

A definição de resiliência, a partir da compreensão da interação do indivíduo com o seu ambiente, implica o entendimento dinâmico dos chamados fatores de risco e de proteção (Poletto & Koller, 2006). Os fatores de risco referem-se aos eventos negativos presentes na vida que aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas físicos, psicológicos e sociais. Já os fatores de proteção correspondem às influências que alteram positivamente os comportamentos de resposta das pessoas a determinados riscos de desadaptação (Carvalho *et al.*, 2007).

Enfatiza-se, na literatura, a necessidade de se adotar uma abordagem de processos, na qual, *a priori*, nenhuma variável é fator de risco ou proteção. Para fazer essa determinação, devem-se analisar os fatores dentro de uma situação específica e a partir das relações estabelecidas entre as variáveis individuais e as do contexto. (Carvalho *et al.*, 2007). Rutter (1987) faz uma consideração quanto à utilização do termo “fator” ou “variável” de risco e proteção. O autor afirma que prefere utilizar os termos “processos” e “mecanismos”, pois uma variável pode-se comportar como sendo de risco em uma situação, mas em outra não. Assim, são os processos ou mecanismos que determinam a função.

Relacionando a resiliência aos fatores de risco e proteção, Rutter (1987) a define como um processo final de mecanismos de proteção que não eliminam o risco, mas estimulam o indivíduo a enfrentar a situação adversa. Segundo Cowan, Cowan e Sculz (1996), a resiliência se refere aos processos que operam na presença de risco para produzir resultados bons ou melhores do que os obtidos na ausência deles. Nessa mesma direção, Pinheiro (2004) afirma que a resiliência é um processo psicológico que se desenvolve ao longo da vida, por meio da interação entre fatores de risco versus fatores de proteção.

De modo adicional, Pesce *et al.* (2004) asseguram que o estudo dos designados fatores de risco e proteção é necessário para se aferir a resiliência, pois os eventos adversos estão presentes na vida dos indivíduos e o desenvolvimento de um padrão resiliente envolve a interação entre esses fatores. Observa-se que a interação entre fatores de risco e proteção podem ocorrer de diferentes formas.

Garnezy, Masten e Tellegen (1984) apresentam três possibilidades de interação entre fatores de risco e proteção no processo de resiliência, ou seja, descrevem diferentes mecanismos pelos quais os fatores protetores, individuais e ambientais, ajudam a reduzir ou compensar os efeitos negativos dos fatores de risco. Tais modelos de resiliência são denominados desafio, imunização e compensação. No modelo de desafio o fator de proteção interage com o fator de risco, diminuindo seu impacto. Dessa forma, o fator de risco potencializa a adaptação, desde que não seja em excesso. O estresse, por exemplo, pode ser um estímulo para uma atuação com maior competência e empenho. Um nível ótimo de estresse permite que um indivíduo responda positivamente a uma situação. No entanto, níveis excessivos tornam o indivíduo impotente (Garnezy *et al.*, 1984).

No segundo modelo, o de imunização, existe uma relação condicional entre o fator de risco e o de proteção. Considera-se que um fator de proteção pode ter um efeito direto sobre um resultado, entretanto seu efeito é mais forte na presença de um risco. O fator de risco exerce papel de reforçador da capacidade de adaptação, quando diante da superação do risco, ele aumenta as possibilidades de estratégias e habilidades para lidar com os eventos adversos (Garnezy *et al.*, 1984). Poletto e Koller (2006) exemplificam esse modelo, apresentando o caso de um adolescente com autoeficácia (fator de proteção) que se relacionará com um grupo de jovens que estimulam o abuso de álcool (fator de risco) para prevenir o uso de drogas (resposta). Por último, no modelo de compensação, os fatores de risco atuam de forma acumulativa e o estresse potencial pode ser compensado por alguma variável de apoio. Nesse mecanismo, há um fator compensatório que neutraliza a exposição ao risco, e, apesar de não interagir com ele, exerce influência sobre o resultado final (Garnezy *et al.*, 1984). Por exemplo, uma criança que pode demonstrar adaptação social positiva (resposta) mesmo diante da experiência de violência familiar (fator de risco) devido à sua capacidade social (fator compensatório) (Poletto & Koller, 2006).

Os fatores de risco são definidos por Sapienza e Pedromônico (2007) como variáveis ambientais que aumentam a probabilidade de que ocorra algum efeito indesejável no desenvolvimento do indivíduo, ou seja, quaisquer mudanças no ambiente que levem a um nível de tensão e interfiram nos padrões normais de resposta do sujeito.

Yunes (2001) acredita que são muitos os fatores de risco que podem afetar a capacidade de resiliência de crianças e adolescentes. Dentre eles a autora aponta o divórcio dos pais, as

perdas de entes queridos, a pobreza e o abuso sexual e físico. Pesce *et al.* (2004) também mencionam que, no desenvolvimento de crianças, fatores como condições de pobreza, rupturas na família, vivência de algum tipo de violência e experiências de doença no próprio indivíduo ou em algum membro da família podem-se apresentar como estressores.

Segundo Blum (1997), os fatores de risco podem ser classificados em três grupos: predisponentes, familiares e externos. Os fatores predisponentes incluem estresse pré e perinatal, expressão verbal pobre, deficiência física, temperamento agressivo, necessidade de controle externo, baixo nível de inteligência, dificuldades de aprendizagem, papel sexual e mudanças puberais. Os fatores familiares envolvem baixo nível de educação materna, desarmonia familiar, elevado nível de estresse materno, pobreza, doença mental na família, falta de vínculo afetivo mãe e filho, ambiente familiar problemático e família numerosa. Por fim, os fatores externos abrangem a falta de apoio externo e diversas situações de vida estressantes.

Sabe-se que a resiliência está atrelada aos eventos de risco, mas também relacionada aos fatores de proteção (Poletto & Koller, 2006). Entendem-se como fatores de proteção as variáveis pessoais (características individuais relacionadas à resiliência) e ambientais responsáveis por diminuir a probabilidade de um resultado negativo ou indesejável acontecer diante da presença do risco (Carvalho *et al.*, 2007). Tais fatores podem, desse modo, atuar como um escudo para favorecer o desenvolvimento humano, mesmo quando exposto ao risco por períodos longos, o indivíduo consegue a superação (Sapienza & Pedromônico, 2005).

Conforme Luthar *et al.* (2000) descrevem, as forças de proteção eram inicialmente centradas nos atributos pessoais, por exemplo, a autonomia e a autoestima. Contudo, investigações na área passaram a envolver os fatores externos aos indivíduos. Masten e Garnezy (1985) afirmam que os fatores de proteção podem ser compreendidos em duas categorias, variáveis individuais e variáveis ambientais, sendo que essas últimas se subdividem em duas classes, suporte emocional da família e suporte social mais amplo. Dessa forma, atributos pessoais como a sociabilidade da pessoa, a autoestima, a autonomia, entre outras, apresentam-se como fatores protetores individuais. O apoio emocional que a pessoa recebe de entes familiares diante das adversidades é visto como fator de proteção externo, localizado na categoria de suporte emocional da família. Já a ajuda advinda de instituições e organizações, como escola, trabalho e

serviços de saúde, é considerada uma variável de proteção ambiental pertencente à classe de suporte social mais amplo.

Em complemento, Morrison, Robertson, Laurie e Kelly (2002) reportam que por um lado estão os fatores de proteção individuais, como cuidados estáveis, habilidade para solução de problemas, competência e eficácia, por outro lado, fica evidente que a capacidade de proteção se estende às variáveis circunstanciais, envolvendo principalmente os vários níveis de suporte social.

Pinheiro (2004) aponta como fatores de proteção as condições relacionadas ao indivíduo, aos familiares e às redes de apoio do ambiente. Como fatores individuais, encontram-se expectativa de sucesso no futuro, senso de humor, otimismo, autonomia, tolerância ao sofrimento, assertividade, estabilidade emocional, engajamento nas atividades, comportamento direcionado para metas, habilidade para resolver problemas, avaliação das experiências como desafios e elevada autoestima. Os fatores familiares incluem qualidade das interações, estabilidade, pais afetivos e competentes, boa comunicação, coesão e consistência. As redes de apoio do ambiente envolvem fatores como ambiente tolerante aos conflitos, demonstração de reconhecimento e aceitação, definição clara de limites.

De acordo com Yunes (2001), os principais mecanismos de proteção contra o risco são: reduzir a exposição da pessoa à situação estressora, diminuir as reações em cadeia, geradas pela situação de risco, garantir a autoestima e a autoeficácia por meio da realização de tarefas bem sucedidas em um clima de afeto e segurança, e criar oportunidades para que a pessoa se adapte.

As pesquisas sobre risco, proteção e resiliência proporcionam insights interessantes sobre as condições necessárias para o enfrentamento de adversidades. A identificação de como e em que fase do desenvolvimento atuam os mecanismos protetores é fundamental para a organização de intervenções efetivas focadas na criação e o reforço dos atributos pessoais e ambientais que servem como chave para o desenvolvimento saudável (Sapienza & Pedromônico, 2005). A seguir, serão descritos os estudos sobre a resiliência no contexto escolar.

2.2 Pesquisas Relativas à Resiliência no Contexto Escolar

Como anteriormente mencionado, a resiliência é um conceito, relativamente, novo e promissor no campo da Psicologia. O número de pesquisas vem aumentando nos últimos anos. Inicialmente, as investigações sobre resiliência tinham como foco o indivíduo (Pesce *et al.*, 2004; Bonanno, Galea, Bucciarelli & Vlahov, 2006; Lévano, 2009), mais recentemente, está sendo estudada no nível da família (Cassol & De Antoni, 2006; Garcia & Yunes, 2006; De Antoni, Barone & Koller, 2006), de instituições (Brito, 2006; Sequeira, 2009) e de organizações (Job, 2003; Barlach *et al.*, 2008; Batista, 2010). Verifica-se que esse é um construto com várias possibilidades de aplicação, contribuindo para maior entendimento acerca do processo de promoção de saúde em meio às situações adversas, bem como para melhor compreensão do ser humano e de suas demandas de vida.

Sabe-se que as adversidades estão inseridas na vida humana (Trombeta & Guzzo, 2002; Pinheiro, 2004; Pesca *et al.*, 2004) e as descobertas sobre resiliência parecem indicar caminhos para um desenvolvimento mais positivo diante dos enfrentamentos das dificuldades. Pelo fato de propor um acréscimo de características direcionadas ao fortalecimento individual, a resiliência pressupõe uma inovação em relação ao desenvolvimento humano. No contexto escolar, especialmente, nos anos iniciais da Educação formal, esse construto se apresenta como uma habilidade psicológica importante a ser estimulada, por trabalhar com a formação de crianças e adolescentes, preparando-os para os muitos eventos de risco que, certamente, precisarão enfrentar no futuro (Vargas, 2009).

Assis, Pesca e Avanci (2006), Barbosa (2006) e Tavares (2001) ressaltam o valor da resiliência na educação escolar, pois, segundo esses autores, a escola é um dos espaços promotores de resiliência mais potentes que a sociedade pode implementar, por apresentar duas condições importantes: agrupar diferentes seres humanos, no sentido de cultura, crenças, valores e papéis, bem como a possibilidade de articular o papel do professor direcionado ao aluno dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, de proteção, e não de fatores de risco. Assim, além da família e da comunidade, a escola é um dos meios fundamentais e essenciais para que as crianças, em sala de aula, adquiram as competências necessárias para ter sucesso, por meio da superação das adversidades, no âmbito das tarefas escolares e na vida em geral (Condly, 2006;

Farjado, Minayo & Moreira, 2010), devendo as instituições educacionais serem vistas como entidades promotoras também de saúde psicológica (Guzzo, 2001).

Na presente revisão de literatura, foi feita uma busca por pesquisas internacionais e nacionais que contemplassem a resiliência em estudantes da educação básica. As bases de dados consultadas foram as mesmas usadas para o levantamento bibliográfico da variável atribuição de causalidade, descrita no primeiro capítulo. O período de abrangência foi de 2000 a 2012. As palavras-chave usadas para a busca foram: resiliência (*resilience*), Ensino Fundamental (*primary and secondary school*) e resiliência e escola (*resilience and school*).

Ressalta-se que somente os artigos sobre resiliência em estudantes da Educação Básica foram explorados, devido ao fato de serem eles os mais relacionados ao objetivo do presente estudo. Assim, produções sobre o tema, mas em outras áreas de aplicação, foram excluídas dessa revisão. A seguir, os estudos empíricos sobre a resiliência no ambiente educacional, em nível internacional e nacional, serão relatados em ordem cronológica, do mais antigo para o mais atual, de forma a acompanhar a evolução do construto, bem como a definição apresentada pelos autores em suas pesquisas.

2.2.1 Pesquisas Internacionais sobre Resiliência no Contexto de Educação Básica

Jadue, Galindo e Navarro (2005) examinaram qualitativamente alguns dos fatores protetores e de risco para o desenvolvimento da resiliência em estudantes de uma comunidade de aprendizagem em situação de risco social, localizada em Valdivia, no Chile. A amostra foi composta por 192 sujeitos, dentre eles 58 alunos que frequentavam o 8º ano do Ensino Fundamental, 18 professores e 116 pais. Os estudantes eram provenientes de famílias de baixo nível socioeconômico e cultural. Para a coleta dos dados, foram utilizados um questionário sociodemográfico, observações dos participantes em sala de aula, entrevistas com pais e professores, e o Inventário de Autoestima (SEI) de Coopersmith (1967, 1989). Os resultados indicaram que, apesar das adversidades do meio em vivem, como o baixo nível socioeconômico e cultural e a baixa escolaridade dos pais, os alunos apresentaram características da resiliência, tais como autoestima e autoeficácia elevada. Os fatores de proteção e risco foram analisados. O apoio familiar, o elevado nível de autoestima e as atividades desenvolvidas pela escola foram os fatores

de proteção encontrados. A baixa qualidade do ensino ministrado pelos professores foi apontada pelos autores como o principal fator de risco presente na escola.

Um estudo longitudinal foi realizado por Lee, Kwong, Cheung, Ungar e Cheung (2009) com o intuito de analisar as relações existentes entre as crenças sobre a resiliência e o desenvolvimento positivo das crianças. Os participantes foram 843 alunos, com média de idade de 9.48 anos, matriculados no 4º ano de escolas da Educação Básica de Hong Kong. Os pais ou responsáveis desses estudantes também participaram da pesquisa. No período de um ano, os pesquisadores fizeram três coletas de dados, a primeira ocorreu no início da pesquisa, a segunda após seis meses e a terceira aos dozes meses de estudo. Os instrumentos utilizados foram uma escala de hábitos da criança, um questionário de avaliação das adversidades da vida e uma escala de avaliação de crenças de resiliência, todos eles construídos especificamente para o estudo. Além disso, utilizaram o *Child and Youth Resilience Measure* (CYRM), uma escala elaborada por Ungar (2008). Os resultados mostraram que os alunos com fortes crenças resilientes exibiram hábitos mais favoráveis ao desenvolvimento positivo e menos problemas comportamentais. As crianças que vivenciaram, em excesso, diversos fatores de risco apresentaram uma tendência à baixa qualidade de vida e à maior probabilidade de demonstrar hábitos menos favoráveis e mais problemas de comportamento.

A investigação de Paucar (2010) buscou analisar a relação entre os fatores de resiliência e o rendimento escolar em estudantes que frequentam instituições educacionais situadas em contextos de alta vulnerabilidade social no Chile. Participaram deste estudo 437 adolescentes que cursam o Ensino Médio. Os participantes responderam um questionário para avaliar o nível de qualidade de vida e os fatores de risco presentes no ambiente em que eles vivem e a Escala de Resiliência (SV-RES) (Saavedra & Villalta, 2008), composta por 60 itens que analisam 12 aspectos da resiliência numa escala *Likert* de cinco pontos. Os dados referentes ao desempenho escolar dos alunos foram obtidos por meio da *Prueba Nacional de Medición de Calidad Educativa* (SIMCE), que avalia o desempenho do indivíduo em diversas áreas de aprendizagem. Os resultados indicaram que há fatores presentes no contexto educacional que mediam a relação entre as adversidades que o aluno vivencia e o desenvolvimento de mecanismos resilientes ligados à aprendizagem escolar. No relato dos estudantes, verificou-se que a relação entre resiliência e resultados de aprendizagem se torna mais forte em duas situações específicas de

risco, o divórcio e a gravidez própria ou da parceira. Foi encontrada relação significativa e negativa entre resiliência e qualidade de vida, sugerindo que o indivíduo com alta percepção negativa da qualidade de vida tem menor resiliência; e correlação significativa e positiva entre o desempenho na SIMCE e a resiliência, inferindo que quanto maior o desempenho escolar, maior a resiliência do aluno.

Em outro estudo, Paucar e Guajardo (2010) tiveram como objetivo analisar em que medida os aspectos como a percepção da cultura institucional, das práticas de ensino em sala de aula e da resiliência de alunos e professores estão associados com níveis de escolaridade em instituições localizadas em áreas sociais vulneráveis. A amostra abarcou 502 alunos e 39 professores do Ensino Secundário de duas escolas localizadas em regiões de baixo nível socioeconômico no Chile, mas com nota alta na prova nacional que mede a qualidade da Educação. Os dados foram coletados por meio da *Escala de Resiliência (SV-RES)* (Saavedra & Villalta, 2008), do *Cuestionario de Cultura Institucional* e do *Cuestionario sobre Trabajo*, elaborados pelos autores do estudo para mensurar a percepção de alunos e docentes sobre a gestão pedagógica e a respeito das atividades de preparação, realização e evolução da interação didática em sala de aula, respectivamente. Os resultados indicaram que, nos alunos, a relação entre a percepção da cultura institucional e das práticas de ensino foi significativa e positiva e a correlação desses dois construtos com a resiliência mostrou-se moderada. Dessa forma, os autores inferiram que a avaliação positiva dos alunos sobre seus professores é transferida para o funcionamento da escola em geral, com impacto nos resultados de aprendizagem. Na escala de resiliência, os estudantes apresentaram valores altos nas dimensões modelo (percepção de poder contar com as pessoas próximas caso tenha algum problema) e generatividade (capacidade de pedir ajuda a outros em momentos de dificuldade). Nos professores, as relações entre os construtos não foram significativas.

A promoção da resiliência foi um dos temas do trabalho desenvolvido por Simões, Matos, Ferreira e Tomé (2010). Os objetivos consistiam em conhecer os comportamentos e os estilos de vida dos adolescentes com e sem necessidades educativas especiais (NEE), e elaborar programas de melhoria direcionados aos pais, professores e outros profissionais envolvidos com a Educação e o crescimento desses estudantes. Os participantes foram 494 alunos, dos sexos masculino e feminino, com idades entre 10 e 19 anos, que frequentavam a educação básica de escolas de

Portugal. As necessidades especiais apresentadas por alguns estudantes se referiam a dificuldades de aprendizagem, à deficiência motora, a problemas na fala, à linguagem ou à comunicação, à deficiência visual e auditiva e à doença crônica. Os dados foram coletados por meio de um questionário sociodemográfico, questões sobre estilo de vida pertencentes ao *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) (Currie, Smith, Boyce & Smith, 2001), o *Life Events Checklist* (Johnson, 1986), e uma escala de resiliência denominada Módulo de Resiliência/*Califórnia Healthy Kids Program Office* (CHKS). Foram também utilizadas a subescala sobre autoconceito da escala *Beck Youth Inventories for children and adolescents* (Beck, Beck & Jolly, 2001) e a escala de bem-estar global, *Mental Health Index* (Gaspar & Matos, 2008). A análise dos dados indicou que, na relação com a família, com a escola e com os pares, as diferenças entre os adolescentes com e sem NEE foram significativas. Em síntese, os alunos com NEE revelaram mais dificuldades na comunicação com os pais, na relação com os pares e maiores dificuldades na escola. A correlação entre os fatores de proteção e o bem-estar global foi positiva e significativa, sugerindo que todos os recursos externos (família, escola, comunidade, pares) e os recursos internos (autoconceito, autoestima) constituem fatores de proteção para o bem-estar.

A fim de verificar o poder e as limitações dos modelos para desenvolver a resiliência, o estudo longitudinal de Doll *et al.* (2011) buscou descrever mudanças e transformações nos indicadores precoces de sucesso escolar em 34 estudantes ao longo do 3º, 4º e 5º anos escolares de uma escola de Midwest, cidade localizada no Estado Norte-Americano. Engajamento ativo na aprendizagem, poucos problemas em casa e amizades eficazes foram os três indicadores de sucesso escolar avaliados a partir da perspectiva dos próprios alunos, dos professores e dos pais. Segundo os autores, tais indicadores estão associados à resiliência e ao bem-estar. Os alunos e os professores responderam o *Teacher Report of Student Engagement* (TRSE), elaborado por Furrer e Skinner (2003), os pais completaram o *Checklist Problema Homework* (HPC), construído por Anesko, Schoiok, Ramirez e Levine (1987) e os estudantes preencheram a *Friendship Features Scale* (FFS) de Ladd, Kochenderfer e Coleman (1996). Os resultados mostraram que, no início do 3º ano, dez dos estudantes tiveram dificuldades em um ou mais indicadores de sucesso escolar avaliados, apresentando falta de engajamento nas atividades escolares, problemas em casa e/ou amizades ineficazes. Apenas quatro desses dez alunos continuaram a vivenciar os problemas em um ou mais indicadores, em séries subsequentes. A maioria deles havia enfrentado apenas

problemas em casa no 3º ano, mas passaram a desenvolver dificuldades de engajamento acadêmico nos anos escolares seguintes. Em todos os casos, os relatórios dos professores sobre engajamento acadêmico haviam descrito os estudantes lutando para serem persistentes, atenciosos e focados na sala de aula. Diversos aspectos relacionados ao bem-estar tornaram-se mais estáveis com o avançar da idade.

Desenvolver estratégias de intervenção no contexto escolar para empoderamento, promoção da resiliência e da motivação para aprender foi o propósito da pesquisa de Noronha e Rodrigues (2011). Os autores investigaram fatores, como conforto, “evitamento” de risco, satisfação, resiliência e realização, bem como suas relações com as características sociodemográficas. Participaram do estudo 261 alunos, com idades compreendidas entre 8 e 12 anos, matriculados no Ensino Básico de duas escolas de Coimbra, Portugal. A mensuração dos fatores foi realizada por meio da Escala de Perfil de Saúde, construída por Riley em 2004, cujos itens se propõem a analisar as variáveis de interesse. Foi aplicado também um questionário sociodemográfico. Os resultados indicaram que os alunos apresentaram níveis mais elevados nos fatores conforto e “evitamento” de risco. Níveis baixos foram encontrados nas dimensões de realização e de resiliência. Isto ocorreu em virtude de problemas nas relações entre pais e filhos, dificuldades em realizar trabalhos de casa e em conviver com os colegas. Foram encontradas diferenças significativas dos fatores em relação ao sexo, à idade e à escolaridade. No que se refere ao sexo da criança, apenas na dimensão “evitamento” de risco, verificaram-se diferenças significativas, sugerindo que as meninas evitam o risco mais frequentemente do que os meninos. A idade e a escolaridade apresentaram correlações significativas e negativas com os fatores satisfação e realização, e positivas com a dimensão conforto. Assim, os alunos mais velhos e com escolaridade avançada tenderam a evidenciar pior perfil de saúde em termos de satisfação e realização, e melhor perfil de saúde no nível de conforto.

Em resumo, as pesquisas encontradas na literatura internacional sobre a resiliência no contexto de Educação Básica envolveram alunos de diferentes faixas etárias e de escolaridade. Além disso, alguns estudos incluíram em suas amostras os professores e os pais dos respectivos estudantes. Os principais objetivos foram identificar as características pessoais do aluno e descrever os fatores de risco e de proteção presentes nos ambientes escolar, familiar e social (Doll *et al.*, 2011; Jadue *et al.*, 2005), bem como verificar a relação da resiliência com variáveis

sociodemográficas, desenvolvimento positivo, desempenho escolar e necessidades educativas especiais (Lee *et al.*, 2009; Paucar, 2010; Paucar e Guajardo, 2010; Simões *et al.*, 2010; Noronha & Rodrigues; 2011).

Em geral, a maioria dos estudos revistos utilizou o modelo quantitativo para a mensuração das variáveis. Constatou-se que níveis elevados de autoestima, autoeficácia, autoconceito, apoio familiar e escolar são considerados como fatores de proteção e permitem a promoção da saúde e o desenvolvimento da resiliência. A frequência e o tempo de exposição aos fatores de risco aumentam a probabilidade de apresentação de hábitos menos favoráveis ao crescimento humano adequado. A aquisição de características da resiliência relaciona-se positivamente com o enfrentamento das dificuldades escolares e com o bom desempenho acadêmico. A seguir, serão descritos os estudos encontrados nas bases de dados nacionais.

2.2.2 Pesquisas Nacionais sobre Resiliência no Contexto de Educação Básica

Pesce *et al.* (2004) analisaram a relação da resiliência com eventos de vida desfavoráveis e fatores de proteção em 997 alunos, de ambos os sexos, com idades entre 12 e 19 anos, matriculados em escolas da rede pública do município de São Gonçalo/RJ. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a Escala de Resiliência, desenvolvida por Wagnild e Young (1993), o *Conflict Tactics Scales* (CT), construído por Straus (1979), a Escala de Violência Psicológica de Pitzner e Drummond (1997), a Escala de Apoio Social, desenvolvida por Shebourne e Stewart (2001) e a Escala de Autoestima, elaborada por Rosenberg (1989). Os eventos de vida negativos não apresentaram relações significativas com a resiliência. Já todos os fatores de proteção mostraram-se correlacionados com o construto. Assim, adolescentes com elevados níveis de resiliência demonstraram autoestima positiva, autonomia, maior supervisão familiar, melhor relacionamento com outras pessoas, como os amigos e os professores, habilidade para resolução de conflitos e maior apoio social, seja ele emocional, afetivo, informacional e de interação positiva. Constataram também que alunos mais resilientes tendem a ter sempre um adulto em casa supervisionando-os na volta da escola. A variável sexo foi a única associada à resiliência, com as meninas apresentando níveis maiores de superação das dificuldades, se comparados aos meninos.

A partir da hipótese de que as pessoas utilizam estratégias de enfrentamento parcialmente diferentes, conforme o sexo, Ripar, Evangelista e Paula (2008) empreenderam um trabalho com o intuito de verificar o perfil de resiliência mais característico entre o sexo masculino e feminino. A amostra foi composta por 27 estudantes do Ensino Fundamental e do Médio, de ambos os sexos, com idades entre 14 e 17 anos de uma escola estadual da cidade de São Bernardo do Campo – SP. Os participantes responderam um questionário sociodemográfico e o *Resilience Quotient Test* (RQTest) (Reivich & Shatté, 2002, tradução e adaptação de Barbosa, 2006). Esse instrumento possui 56 itens que avaliam sete fatores que compõem a resiliência. Os resultados revelaram que ambos os sexos se assemelham nos fatores otimismo para vida e controle dos impulsos e se diferenciam significativamente nos fatores autoeficácia e alcançar pessoas, nos quais se sobressaem positivamente as meninas.

A investigação de Garcia, Brino e Williams (2009) teve como objetivo identificar os fatores de risco e de resiliência, bem como suas possíveis relações com diversas variáveis como o desempenho escolar. A amostra foi composta por 107 estudantes, de 3ª e 4ª séries, de escolas públicas, dentre eles 46 meninos e 61 meninas, com idade entre 10 a 13 anos. Os participantes eram provenientes de famílias menos favorecidas economicamente. Diversos instrumentos foram aplicados às crianças e aos seus familiares, dentre eles a Escala de Resiliência de Hiew, Mori, Shimizu e Tominaga (2000), traduzida e adaptada para a pesquisa, o Questionário de Suporte Social, traduzido e validado por Matsukura, Marturano e Oishi (2002), a Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter, traduzida e adaptada por Graminha (1994) e a Escala de Eventos Adversos, elaborada por Marturano (1999). No que se refere às características individuais da resiliência, os resultados indicaram que a maioria das crianças reuniu vários aspectos como otimismo, amabilidade, concentração e autoestima elevada. Os alunos perceberam a existência de fatores protetores externos, mais relacionados à família do que à comunidade. Estudantes com problemas emocionais/comportamentais manifestaram um número significativamente maior de adversidades relacionadas a condutas parentais, mais conceitos “regular” e menos resultados “ótimo” na aprendizagem, se comparados com alunos sem problemas emocionais/comportamentais.

O estudo realizado por Cavaco (2010) buscou examinar as possíveis relações existentes entre a qualidade das atitudes educativas parentais, os recursos de resiliência (fatores protetores pessoais e do ambiente) e o rendimento acadêmico dos adolescentes. A amostra foi constituída

por 80 alunos de uma escola em Portugal, de ambos os sexos, com idades entre 11 e 16 anos. Na obtenção dos dados, foi utilizado o Inventário de Percepções Adolescentes (IPA) (Streit, 1978; Fleming, 1997) para medir a percepção dos alunos sobre as atitudes e comportamentos educativos parentais e o *California Healthy Kids Survey Resilience Assessment Module* (HKRA) (Constantine, Bernard & Dias, 1999) para mensurar os fatores protetores relacionados a resiliência. O rendimento acadêmico dos alunos foi medido pelo número de reprovações presentes no histórico escolar. Os resultados indicaram que os adolescentes relataram perceber os pais como sendo capazes de um balanço adequado entre a restrição e a permissividade. Verificou-se relação significativa e positiva entre a idade dos participantes e o número de reprovações escolares. Dessa forma, à medida que a idade aumenta, o número de reprovações também tende a aumentar. Os processos de funcionamento familiar, das relações afetivas, como fatores de proteção ambientais, apresentaram-se importantes para o desenvolvimento da resiliência no adolescente.

Godoy, Joly, Piovezan, Dias, Silva (2010) conduziram uma investigação para verificar a tendência à resiliência em adolescentes que estudam em escolas públicas e particulares e se há diferenças entre esses dois grupos. Além disso, os autores analisaram as variáveis série, sexo, faixa etária, renda familiar e área de trabalho dos participantes para sua adaptação psicossocial. Participaram 91 adolescentes, de ambos os sexos, com idade entre 14 e 17 anos, frequentando o Ensino Médio, de duas escolas, uma pública e uma particular, do interior de São Paulo. Foram utilizadas a Escala de Resiliência (Pesce & cols., 2005), constituída por 25 itens do tipo *Likert* com sete pontos que medem três fatores da resiliência, e um Questionário Sociodemográfico para coletar informações acerca da condição social, demográfica e econômica dos participantes. Constatou-se que a maioria dos estudantes apresentou uma tendência média à resiliência, indicando nível intermediário de fortalecimento pessoal frente às adversidades. Quanto ao tipo de escola que frequentam, os participantes da escola pública obtiveram as maiores médias nos fatores da resiliência e no escore geral, com destaque para a utilização de comportamentos referentes à independência e à determinação em sua adaptação psicossocial. As análises revelaram que não houve diferenças significativas em função do sexo, da renda familiar e do trabalho. Em relação à escolaridade, os alunos dos anos iniciais do Ensino Médio relataram mais

comportamentos referentes à independência e determinação para a adaptação psicossocial, se comparados aos demais participantes.

Nesse mesmo sentido, Peltz, Moraes e Carlotto (2010) realizaram uma pesquisa de caráter descritivo e correlacional, com o propósito de avaliar a resiliência em estudantes do Ensino Médio e sua associação com variáveis demográficas e sociais, assim como verificar a contribuição da escola em seu desenvolvimento pessoal. A amostra foi composta de 140 alunos de uma escola estadual de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Foram utilizados, como instrumentos de mensuração, um questionário para levantamento das variáveis sociodemográficas e a Escala de Resiliência de Wagnild e Young (1993), adaptada para o uso no Brasil por Pesce *et al.* (2005), constituída de três dimensões: resolução de ações e valores, independência e determinação, autoconfiança e capacidade de adaptação a situações. Os alunos apresentaram média mais elevada na dimensão de resolução de ações e valores, seguida pela autoconfiança e capacidade de adaptação a situações. A menor média foi encontrada na dimensão de independência e determinação. Na análise das correlações existentes, as autoras verificaram dois tipos de relações significativas: uma negativa, entre renda familiar e a dimensão de resiliência, independência e determinação, e outra positiva, entre a percepção de que a escola contribui para o desenvolvimento pessoal e a dimensão de resolução de ações e valores. Dessa forma, quanto mais elevada a renda familiar, menor a independência e a determinação. Quanto maior a percepção de que a escola contribui para o desenvolvimento pessoal, maior é a dimensão de resolução de ações e valores. Os dados não indicaram diferenças significativas entre as características da resiliência e as variáveis demográficas.

Recentemente, Matos e Jesus (2011) investigaram as possíveis correlações existentes entre as relações de pares e a resiliência. A amostra foi composta por 1360 estudantes da Educação Básica de escolas públicas e privadas, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre 9 e 17 anos. Os participantes responderam o Inventário de Violência entre Pares (EVP) (Matos, 2010) que permite avaliar o tipo de relação entre pares e o inventário de resiliência (Chok Hiew, 1998, adaptado por Martins, 2005) constituído por duas escalas tipo *Likert* de cinco pontos que medem a resiliência, a Measuring Child Resilience (MCR) descreve as características da resiliência na infância e a Measuring State of Resilience (MSR) apresenta as características atuais. Os resultados demonstraram que as relações agressivas influenciaram negativamente a

construção de personalidades resilientes, quer para os agredidos, quer para os agressores, sendo esses últimos os menos resilientes. A correlação entre a resiliência em criança e a resiliência atual foi significativa e positiva, o que reforça a ideia de que a resiliência não é algo inato, podendo ser desenvolvida no indivíduo, desde os anos iniciais de vida.

Na mesma linha de pesquisa dos estudos internacionais, as pesquisas nacionais relativas à resiliência em alunos cursando a educação básica buscaram examinar tal construto, os fatores de risco e proteção (Pesce *et al.*, 2004; Garcia *et al.*, 2009; Cavaco, 2010), bem como suas relações com variáveis demográficas, sociais e relacionadas ao desempenho escolar (Ripar *et al.*, 2008; Garcia *et al.*, 2009; Godoy *et al.*, 2010; Peltz *et al.*, 2010; Matos & Jesus, 2011). A forma predominante de coleta de dados foi a quantitativa. Constatou-se a existência de uma relação positiva entre as características da resiliência e a melhoria do resultado escolar, do relacionamento social, envolvendo professores, colegas e pais.

Na busca científica por pesquisas, internacionais e nacionais, sobre os temas em questão, não foram encontrados estudos relacionando a atribuição de causalidade e a resiliência em estudantes no contexto escolar. Assim, diante da lacuna existente na literatura e da importância dos construtos para a área educacional, visto que a atribuição de causalidade e a resiliência apresentam relações com variáveis fundamentais no desempenho escolar do aluno e estão presentes no processo de autorregulação da aprendizagem, foi realizada uma pesquisa de caráter descritivo e correlacional, cujos objetivos são apresentados a seguir.

OBJETIVOS

A presente pesquisa foi realizada com os seguintes objetivos:

- Caracterizar as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar em estudantes do Ensino Fundamental (amostra total) e em relação às variáveis demográficas como sexo, idade, escolaridade e repetência.
- Identificar as principais características da resiliência em estudantes do Ensino Fundamental (amostra total) e em relação às variáveis demográficas como sexo, idade, escolaridade e repetência.
- Verificar se existem relações entre as atribuições para o sucesso e o fracasso escolar e a resiliência dos participantes.
- Conhecer as dificuldades encontradas pelos alunos no ambiente escolar e as estratégias de enfrentamento relatadas para superá-las.

A metodologia de pesquisa será apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - DELINEAMENTO DO ESTUDO

Como descrito anteriormente, a presente pesquisa, de caráter descritivo e correlacional, tem como objetivos identificar as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e as características da resiliência em estudantes do Ensino Fundamental. Pretende verificar se existem relações desses construtos com as variáveis demográficas e se há correlação entre as atribuições de causalidade e a resiliência, na amostra. Além disso, almeja-se conhecer as dificuldades encontradas pelos alunos no ambiente escolar e as estratégias de enfrentamento relatadas para superá-las. A seguir, são descritos as hipóteses, os participantes, os procedimentos de coleta e análise dos dados e os instrumentos que foram utilizados para o estudo.

3.1 Hipóteses

Com base na literatura disponível sobre o tema foram formuladas as seguintes hipóteses:

- A maioria dos alunos apresentarão causas internas e controláveis ao desempenho escolar obtido.
- Haverá diferenças nas atribuições de causalidade entre os participantes em função do sexo.
- À medida que se avança na idade e na escolaridade, os alunos tenderão a atribuir o sucesso e o fracasso escolar a causas mais internas e controláveis.
- Os alunos com histórico de repetência tenderão a atribuir os seus eventuais sucessos a fatores externos, e os seus insucessos, a fatores internos.
- Os alunos apresentarão as características relacionadas a resiliência.
- Haverá correlação positiva e significativa entre atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a resiliência dos participantes.
- Os estudantes do Ensino Fundamental relatarão, nas questões abertas, que encontram dificuldades no ambiente escolar e que fazem uso de estratégias de enfrentamento.

3.2 Participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do município de Monte Carmelo - MG. Participaram somente os alunos que devolveram o termo de consentimento, assinado por seus responsáveis. A amostra foi composta por 275 alunos do 5º ao 9º ano escolar, sendo 50,18% (n=138) do sexo masculino e 49,82% (n=137) do sexo feminino. A idade dos participantes variou entre 9 e 16 anos, com idade média de 11,96 anos e desvio padrão de 1,59, prevalecendo o maior número de estudantes na faixa etária dos 10 aos 14 anos de idade. Quanto à escolaridade, 28,73% alunos (n=79) frequentavam o 5º ano escolar, 26,91% (n=74) o 6º ano, 19,64% (n=54) o 7º ano, 14,18% (n=39) o 8º ano e 10,55% (n=29) estavam no 9º ano. A maioria dos estudantes, 65,09% (n=179), não apresentava repetência escolar e a minoria, 34,91% (n=96) já havia repetido pelo menos um ano. Os dados de identificação da amostra encontram-se detalhados na Tabela 1.

Tabela 1

Dados demográficos da amostra

Variáveis		N	%
Sexo	Masculino	138	50,18
	Feminino	137	49,82
Idade	09	10	3,64
	10	45	16,36
	11	63	22,91
	12	57	20,73
	13	44	16,00
	14	41	14,91
	15	13	4,73
	16	02	0,73
Ano escolar	5°	79	28,73
	6°	74	26,91
	7°	54	19,64
	8°	39	14,18
	9°	29	10,55
Repetência	Sim	96	34,91
	Não	179	65,09

As atribuições de causalidade e a resiliência são construtos importantes de serem estudados no contexto escolar uma vez que interferem no resultado acadêmico dos estudantes e no desenvolvimento da aprendizagem autorregulada. Dessa forma, escolheu-se trabalhar com alunos a partir do 5º ano escolar, por ser um período no qual os indivíduos completam o processo de alfabetização e vivenciam mudanças no sistema educacional que exigem do aluno adaptação e superação de diversos problemas. Além disso, a Escala de Resiliência utilizada na presente pesquisa apresenta-se apropriada somente para crianças e adolescentes de 9 a 18 anos de idade. Decidiu-se, também, por todos os anos do 2º ciclo do Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar se existem diferenças na atribuição de causalidade e na resiliência dos alunos, com o avançar da idade e do ano escolar.

3.3 Procedimentos de Coleta de Dados

A presente pesquisa cumpriu as exigências da Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), de modo que a coleta de dados foi realizada somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP (Parecer n. 1248/2011, CAAE: 1151.0.146.146-11).

Inicialmente, foi feito um contato prévio com a Secretaria Municipal de Educação de Monte Carmelo, com o propósito de obter informações sobre as escolas municipais que possuem o Ensino Fundamental completo, já que a maioria dessas escolas vai somente até o 5º ano, e as estaduais iniciam pelo 6º ano. Foi indicada uma escola municipal localizada nesse município, que ainda ministra o Ensino Fundamental completo e, portanto, ela foi selecionada para participar do estudo.

Foi realizado um contato com a dirigente da Secretaria Municipal de Ensino de Monte Carmelo, por meio de uma carta (Anexo 1), na qual foi solicitada sua autorização para a participação da escola na pesquisa. Após a obtenção da autorização, o próximo contato foi com o diretor da escola, que também permitiu a participação da instituição (Anexos 2 e 3).

Posteriormente, os alunos do 5ª ao 9ª ano escolar foram convidados a participar da pesquisa e foi-lhes entregue o termo de consentimento por escrito (Anexo 4), direcionado aos pais, com o objetivo de proporcionar um amplo esclarecimento sobre o trabalho e solicitar a autorização deles para a participação de seus filhos(as). Foi assegurada aos pais a participação voluntária, bem como o caráter confidencial da pesquisa e que ela não afetaria o desempenho do estudante na escola.

Antes de realizar a coleta de dados propriamente dita, foi feito um estudo-piloto com o propósito de aprimorar os instrumentos de pesquisa e os métodos de aplicação. Participaram desse estudo-piloto 10 alunos, regularmente matriculados no 5ª, no 6ª, no 7ª, no 8ª e no 9ª anos escolares, sendo dois de cada ano, da mesma escola em que a coleta definitiva ocorreu, mas esses alunos não foram integrantes da amostra total da pesquisa. Nesse procedimento, verificou-se que os alunos apresentaram dificuldade de percepção visual no preenchimento das escalas em função da diagramação, pois, para responder cada item, o sujeito tinha que realizar a leitura da afirmativa presente em uma linha na horizontal, escolher uma opção de resposta entre as descritas nas

colunas verticais e marcar no espaço correspondente a sua escolha. Observou-se, ainda, uma incongruência nos enunciados das escalas, uma vez que a escala de atribuição de causalidade solicitava o respondente para marcar com um X o quadrado correspondente a sua resposta e a escala de resiliência pedia para circular a resposta que mais combinava com ele, no entanto não havia quadrados nas opções de resposta e nem espaço para circular. Além disso, na escala de resiliência, alguns alunos apresentaram dúvidas no momento de resposta aos itens devido à legenda, presente no enunciado, que trazia a opção de resposta e a sua correspondência em termos de frequência, por exemplo, as opções “nunca” e “quase nunca” correspondiam a “nenhuma vez” e “uma vez no mês”, respectivamente.

A partir do estudo-piloto, fez-se necessário alterar a diagramação dos instrumentos, deixando-os em um formato mais fácil de preenchimento, em que todas as opções de resposta são apresentadas após cada item. Esse modelo de organização das escalas foi construído com a ajuda de uma pedagoga, mestranda em Psicologia Educacional. Os enunciados das escalas foram ligeiramente alterados e padronizados para deixar claro que, ao responder os instrumentos, os alunos deveriam assinalar com um X a alternativa correspondente à sua resposta. Decidiu-se também por não utilizar a legenda presente na escala de resiliência, por acreditar que ela poderia confundir os alunos quanto às opções de resposta. Além disso, alguns itens da escala não pareciam passíveis de serem interpretados de acordo com a legenda.

A coleta definitiva dos dados foi realizada com agendamento prévio e no horário de melhor conveniência para os participantes e para a instituição. Foram formados grupos de seis a oito alunos do mesmo ano escolar. Entretanto, é importante ressaltar que os alunos responderam individualmente os instrumentos. Diante da devolutiva do termo de consentimento assinado pelos pais ou responsáveis, a pesquisadora chamava os alunos em sala de aula e os direcionava para uma sala da escola reservada para o trabalho. O ambiente foi organizado com carteiras individuais, contendo lápis e borracha. Antes da aplicação dos instrumentos, a pesquisadora instruía os alunos sobre o seu preenchimento e, no momento de resposta aos itens, realizava a leitura em voz alta de cada afirmativa para eles os responderem individualmente, em silêncio. A quantidade de instrumentos utilizados na pesquisa, bem como a sua extensão, gerou a necessidade de tomar cuidados especiais no momento da coleta de dados, entre eles estão a formação de grupos com no máximo oito alunos do mesmo ano escolar e a realização da leitura

em voz alta dos itens pela pesquisadora para os alunos responderem individualmente o seu questionário. Cada grupo levou, aproximadamente, 60 minutos para completar todos os instrumentos. Foram aplicados os seguintes instrumentos: Questões Abertas para a Avaliação das Dificuldades no Ambiente Escolar (Boruchovitch & Garcia 2011), Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar (Boruchovitch & Santos, 2011) e Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes - ERCA (Sandra Prince-Embury, 2007, traduzida e validada por Barbosa, 2008).

3.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados na pesquisa são descritos a seguir, na mesma ordem em que foram usados no ato da coleta de dados. O pesquisador optou por aplicar primeiramente as questões abertas, com o objetivo de coletar maior número de respostas “espontâneas” dos alunos acerca de suas crenças e comportamentos. Posteriormente, metade dos participantes preencheu a escala sobre atribuição de causalidade para sucesso e fracasso escolar e depois a escala sobre resiliência. A outra metade respondeu os mesmos instrumentos em ordem inversa. Buscou-se, com essa ordem de aplicação dos instrumentos, neutralizar o efeito fadiga e evitar as possíveis influências das escalas nas respostas dos participantes.

- **Questões Abertas para Avaliação das Dificuldades Encontradas no Ambiente Escolar (Boruchovitch & Garcia, 2011):** Instrumento composto por duas questões abertas que têm como objetivo mensurar as adversidades encontradas pelos alunos no ambiente escolar e descrever as estratégias de enfrentamento usadas por eles para superar tais dificuldades (Anexo 5).
- **Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar (Boruchovitch & Santos, 2011):** Essa escala foi construída por Boruchovitch e Santos (2011) e tem como objetivo avaliar as causas que os alunos apresentam para o sucesso e para o fracasso escolar. O instrumento avalia duas dimensões da causa, o *locus* e a controlabilidade. Possui 55 itens e cada um oferece três alternativas de escolha, sendo elas: 3 (sempre), 2 (às vezes) e 1 (nunca). Os itens são classificados de acordo com a situação (sucesso ou fracasso) e as dimensões (*locus* ou controlabilidade). Assim, os itens 01, 02, 05, 06, 09, 10, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 30 e 31 avaliam se o aluno atribui o sucesso a causas internas ou externas (Exemplos:

“Tiro boas notas porque sou inteligente.”; “Tiro notas boas porque tenho o apoio da minha família.”) Os itens 34, 35, 36, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 54 e 55 medem se o estudante atribui o fracasso a fatores internos ou externos (Exemplos: “Vou mal na escola porque não presto atenção na aula.”; “Tiro notas baixas porque não recebo apoio da minha família.”). Os itens 03, 04, 07, 08, 11, 12, 16, 17, 20, 23, 24, 28 e 29 avaliam se o estudante atribui o sucesso a fatores controláveis ou incontroláveis (Exemplo: “Consigo deixar de ser bagunceiro na hora que eu quiser.”). Os itens 32, 33, 37, 38, 42, 43, 47, 48, 52 e 53 medem se o aluno atribui o fracasso a causas controláveis ou incontroláveis (Exemplo: “Não consigo fazer nada para ser mais inteligente.”). O coeficiente *Alpha de Cronbach* foi de 0,639 para a subescala atribuição frente ao sucesso, de 0,642 para a subescala atribuição frente ao fracasso e de 0,698 para a escala total de atribuição de causalidade. O escore total pode variar de 55 a 165 pontos. Quanto mais alto, maior a tendência do aluno a fazer atribuições causais internas e controláveis. Para o cálculo dos escores, devem-se inverter os valores das opções de resposta dos seguintes itens 05, 06, 10, 13, 14, 18, 19, 21, 25, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53 e 54, por se relacionarem a causas externas e incontroláveis. Esse instrumento foi utilizado pela primeira vez nesta presente pesquisa. Encontram-se em andamento, pelos autores da escala, estudos referentes a sua validade de construto. (Anexo 6).

- **Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes - ERCA (Sandra Prince-Embury, 2007, traduzida e validada por Barbosa, 2008):** Essa escala foi traduzida, adaptada e validada a partir da Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes (RSCA) de Sandra Prince-Embury (2007). Ela mede os atributos pessoais que são relevantes para o processo de resiliência. É composta por três subescalas: controle, capacidade de relacionamento e reatividade emocional. Cada uma contém de 20 a 24 itens que no total avaliam dez fatores. A subescala controle avalia os fatores autoeficácia, otimismo e adaptabilidade. Como exemplo de item da subescala controle, segue o número 11: “Se tenho um problema, consigo resolvê-lo”. A subescala capacidade de relacionamento analisa os fatores confiança, apoio, conforto e tolerância. Nessa subescala, apresenta-se como exemplo de item o número 9: “Consigo confiar nas pessoas”. Por fim, a subescala reatividade emocional considera os fatores prejuízo, recuperação e sensibilidade. Um exemplo de item presente na subescala reatividade emocional é o número 1: “Fico triste facilmente”. Para cada item, há cinco alternativas de escolha: “nunca”, “raramente”, “às vezes”,

“frequentemente” e “quase sempre”. Para o presente estudo, essas alternativas foram ligeiramente alteradas de forma a obter opções de respostas mais aproximadas, apresentando-se no seguinte formato: “nunca”, “quase nunca”, “às vezes”, “quase sempre” e “sempre”. A escala apresenta ótimas propriedades psicométricas para uso em nível nacional conforme estudos de validação realizados por Barbosa (2008) em sua dissertação de mestrado em Psicologia Clínica. O coeficiente *Alpha de Cronbach*, na presente amostra, foi de 0,869 para a subescala controle, de 0,888 para a subescala capacidade de relacionamento, de 0,881 para a subescala reatividade emocional e de 0,930 para a escala total de resiliência. As respostas são dadas numa escala que varia de 0 (nunca) a 4 (sempre). Para a resposta “nunca” nenhum ponto foi atribuído; para “quase nunca”, um ponto; para “às vezes”, dois pontos; para “quase sempre”, três pontos; e para “sempre”, quatro pontos. O valor máximo de pontos obtidos na escala total pode ser 256 e o mínimo, 0. Nas subescalas controle e capacidade de relacionamento, quanto mais elevado o escore, maior a resiliência; já na subescala reatividade emocional, quanto menos elevado o escore, maior a resiliência. Na presente pesquisa, foi realizado o cálculo do escore total da resiliência e não somente das subescalas. Para isso, os valores das opções de resposta dos itens da subescala reatividade emocional foram invertidos, por se referirem a comportamentos que demonstram pouca resiliência (Anexo 7).

3.5 Procedimentos de Análise de Dados

As respostas às questões abertas foram estudadas por meio da análise de conteúdo que, de acordo com Campos (2007), envolve a exploração do material obtido na coleta de dados e a elaboração de categorias segundo as peculiaridades comuns encontradas nas respostas. Para tornar a análise mais fidedigna, é necessária a avaliação das categorias por juízes independentes.

Nesta pesquisa, foram construídos sistemas de categorização das respostas que compreendessem todos os tipos de dificuldades e estratégias de enfrentamentos descritos pelos participantes (Anexos 5). As categorias foram avaliadas por dois juízes, um estudante de Pós-Graduação em Pedagogia e um doutor na área de Psicologia Educacional, que fizeram a análise de, aproximadamente, 15% das respostas totais da amostra, escolhidas aleatoriamente. A porcentagem de concordância entre a avaliação feita pelo pesquisador e pelos juízes variou de

85% a 100%. Em seguida, as categorias de resposta foram descritas em percentagem, por meio dos procedimentos de estatística descritiva.

Os dados provenientes dos itens da Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar e da Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes foram estudados em termos da estatística descritiva e inferencial. Foi utilizada a estatística descritiva com o objetivo de sintetizar os resultados da amostra, por meio de valores de média, desvio padrão, pontuação mínima e máxima.

A análise inferencial dos dados teve o intuito de explorar relações entre resultados na Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar e na Escala de Resiliência, e as variáveis demográficas como sexo, idade, escolaridade e repetência. Para a comparação dos escores das escalas e as variáveis demográficas foi utilizado o Teste de *Mann-Whitney* para dois grupos e o Teste de *Kruskal-Wallis* para três ou mais grupos. As correlações entre as variáveis de interesse foram estimadas por meio do coeficiente de correlação de *Spearman*, devido à ausência de distribuição normal na amostra, constatada pelo Teste de *Shapiro-Wilk* e, interpretadas de acordo com Levin e Fox (2004). O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $p < 0,05$.

CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo, os resultados são apresentados de acordo com os objetivos de pesquisa propostos. O estudo foi realizado com um instrumento aberto e dois objetivos aplicados simultaneamente no momento da coleta. Primeiramente, os dados provenientes das questões abertas são descritos. Em seguida, os escores das escalas e das subescalas obtidos pela amostra total e suas relações com o sexo, a faixa etária, o ano escolar e a repetência são apresentados. Por fim, as correlações entre a atribuição de causalidade e a resiliência são relatadas.

4.1 Análise dos Dados Obtidos com as Questões Abertas

O primeiro instrumento aplicado é composto por duas questões abertas, uma delas refere-se às dificuldades que o aluno encontra no ambiente escolar e a outra versa sobre o relato de uso de estratégias de enfrentamento para superá-las. Os dados obtidos foram estudados por meio da análise de conteúdo e foi elaborado um sistema de categorização das respostas de cada questão (Anexo 8 e 9).

A primeira questão foi a seguinte: “Quais as dificuldades que você mais encontra na escola?” As respostas foram classificadas em sete categorias (Anexo 8): “dificuldade no relacionamento interpessoal”, “dificuldade de aprendizagem”, “dificuldade nas avaliações e nos exercícios escolares”, “estrutura física da escola”, “controle do comportamento e das emoções”, “regras da instituição” e “não tem dificuldades”.

Na Tabela 2, encontram-se a frequência e a porcentagem dos dados da questão 1. Cabe ressaltar que a resposta de cada aluno pode ter sido agrupada em uma ou mais categorias, dependendo da quantidade de dificuldades relatadas. Esse dado pode ser observado a seguir, no qual o número de respostas dadas (n=361; 100%) é superior à quantidade de participantes (N=275).

Tabela 2

Relação das dificuldades relatadas pelos alunos

Dificuldades	n	%
Dificuldade no relacionamento interpessoal	105	29,09
Dificuldade de aprendizagem	176	48,75
Dificuldade nas avaliações e nos exercícios escolares	35	9,70
Estrutura física da escola	3	0,83
Controle do comportamento e das emoções	8	2,22
Regras da instituição	12	3,32
Não tem dificuldades	22	6,09
Total	361	100

Conforme a Tabela 2, a maioria dos alunos encontra no contexto escolar dificuldades na aprendizagem (n=176; 48,75%) e no relacionamento interpessoal (n=105; 29,09%). Outras dificuldades foram relatadas, todavia com menor frequência.

A questão seguinte era: “Você tem algumas estratégias para lidar com elas? Quais são? Conta para mim o que você faz”. Surgiram onze categorias de respostas (Anexo 9): “evitação de alguns relacionamentos”, “utilização de boas estratégias de estudo e de aprendizagem”, “fazer reclamações”, “investimento nas relações interpessoais”, “enfrentamento por meio do revidar”, “autocontrole do comportamento e das emoções”, “distrair-se com outras atividades”, “organização do tempo e compromisso com a frequência escolar”, “respeitar as regras”, “ausência de estratégias de enfrentamento” e “respostas vagas/redundantes/em branco/ilegíveis”. A frequência e a porcentagem dos dados podem ser vistos na Tabela 3.

Tabela 3

Estratégias de enfrentamento mencionadas pelos alunos

Estratégias	n	%
Evitação de alguns relacionamentos	56	14,58
Utilização de boas estratégias de estudo e de aprendizagem	177	46,09
Fazer reclamações	14	3,65
Investimento nas relações interpessoais	57	14,84
Enfrentamento por meio do revidar	8	2,08
Autocontrole do comportamento e das emoções	12	3,13
Distrair-se com outras atividades	5	1,30
Organização do tempo e compromisso com a frequência escolar	5	1,30
Respeitar as regras	2	0,52
Ausência de estratégias de enfrentamento	11	2,87
Respostas vagas/redundantes/em branco/ilegíveis	37	9,64
Total	384	100

Da amostra total da pesquisa (N=275), 11 (4%) alunos afirmaram não ter estratégias para superar as dificuldades encontradas na escola e 264 (96%) relataram empregar diversas estratégias para lidar com elas. Entre as respostas desses estudantes, verifica-se que a utilização de boas estratégias de estudo e de aprendizagem foi a estratégia de enfrentamento mais citada (n=177; 46,09%), seguida do investimento nas relações interpessoais (n=57; 14,84%) e da evitação de alguns relacionamentos (n=56; 14,58%).

4.2 Análise dos Dados Obtidos com as Escalas

Inicialmente, foi feita a análise dos dados da escala de atribuição de causalidade na qual são apresentadas as pontuações das subescalas e totais da escala de atribuição de causalidade, a comparação entre os escores e as variáveis demográficas categóricas e também da correlação da variável idade com os escores da escala. Em seguida, o mesmo procedimento foi adotado para os dados referentes a escala de resiliência. Por último, foi realizada uma análise de correlação entre os resultados das duas escalas.

4.2.1 Escala de Atribuição de Causalidade

A Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar é composta por 55 itens que investigam de que forma os alunos atribuem causas às situações acadêmicas. O escore total da escala varia de 55 a 165 pontos, quanto maior o escore, maior a tendência do aluno a fazer atribuições causais internas e controláveis tanto para sucesso quanto para fracasso. A Tabela 4 apresenta a pontuação dos participantes nas subescalas e escala de atribuição de causalidade, bem como a média, o desvio padrão e valores mínimos e máximos.

Tabela 4

Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima dos estudantes na escala de atribuição de causalidade

	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Atribuição frente ao Sucesso	273	68,31	5,35	53,00	81,00
Atribuição frente ao Fracasso	273	54,64	5,13	35,00	64,00
Atribuição de Causalidade Total	271	123,0	8,19	92,00	143,0

O valor mínimo alcançado pela amostra na subescala “atribuição frente ao sucesso” foi 53 e o máximo 81, a média foi 68,31, com desvio padrão de 5,35. Na subescala “atribuição frente ao fracasso” o valor mínimo foi de 35, o máximo de 64, a média encontrada foi 54,64 e desvio padrão de 5,13. Quanto à escala total, a pontuação mínima foi 92, a máxima de 143, a média de 123 e o desvio padrão de 8,19.

As Atribuições de Causalidade e o Sexo

A comparação entre os escores das subescalas e da escala total de atribuição de causalidade e a variável sexo foi realizada pelo Teste de *Mann-Whitney*. A Tabela 5 apresenta as médias e os desvios padrões obtidos pelos participantes na escala e o grau de significância com o sexo.

Tabela 5

Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade dos estudantes e o sexo

	Sexo				Valor-p*
	Masculino		Feminino		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
Atribuição frente ao Sucesso	67,88	5,38	68,74	5,31	p=0,250
Atribuição frente ao Fracasso	54,80	5,07	54,49	5,20	p=0,705
Atribuição de Causalidade Total	122,71	7,93	123,20	8,46	p=0,601

* Valor-p referente ao Teste de *Mann-Whitney* para comparação das variáveis entre 2 grupos.

De acordo com os resultados, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes quanto ao sexo nas pontuações das subescalas e totais da escala de atribuição de causalidade, sugerindo que tanto os meninos como as meninas fazem atribuições semelhantes ao desempenho escolar obtido.

As Atribuições de Causalidade e a Idade

Para a análise comparativa entre as pontuações nas subescalas e totais da escala de atribuição de causalidade e a idade, utilizou-se o Teste de *Kruskal-Wallis*. Os participantes foram organizados em quatro grupos: estudantes com idade entre 9 e 10 anos (n=55), 11 e 12 anos (n=120), 13 e 14 anos (n=85) e entre 15 e 16 anos de idade (n=15). Na Tabela 6, são apresentadas as médias e os desvios padrões nas subescalas e totais da escala de atribuição de causalidade de acordo com a faixa etária dos estudantes.

Tabela 6

Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade dos estudantes e a faixa etária

	Idade				Valor-p*
	09-10	11-12	13-14	15-16	
	Média	Média	Média	Média	
	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)	
Atribuição frente ao Sucesso	70,74	68,18	67,22	66,93	p=0,001
	(5,11)	(5,31)	(5,31)	(4,37)	
Atribuição frente ao Fracasso	55,05	54,26	54,75	55,60	p=0,630
	(4,76)	(4,89)	(5,73)	(4,97)	
Atribuição de Causalidade Total	125,70	122,44	122,02	122,53	p=0,063
	(8,30)	(7,69)	(8,59)	(8,06)	

* Valor-p referente ao Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação das variáveis entre 3 grupos.

Conforme observado na Tabela 6, há diferenças altamente significantes nos escores apresentados pela amostra na subescala “atribuição frente ao sucesso” em função da idade. Nessa subescala, as maiores pontuações foram obtidas pelos alunos com idade entre 9 e 10 anos. Esses dados sugerem que os alunos mais novos tendem a acreditar mais que o sucesso escolar seja desencadeado por fatores internos e controláveis. Em relação aos escores da subescala “atribuição frente ao fracasso” e da escala “atribuição de causalidade total” não foram encontradas diferenças significativas no que diz respeito a idade.

As correlações entre a idade e os escores obtidos pelos participantes na escala de atribuição de causalidade podem ser vistas na Tabela 7.

Tabela 7

Correlações da idade com os escores da escala de atribuição de causalidade dos estudantes

	ρ	p	n
Atribuição frente ao Sucesso	-0,25378	<0,0001	273
Atribuição frente ao Fracasso	0,01885	0,7565	273
Atribuição de Causalidade Total	-0,14588	0,0163	271

ρ =coeficiente de correlação de *Spearman*; p=Valor-p; n=número de sujeitos.

Pelos resultados, verifica-se correlação altamente significativa, negativa e fraca da idade com escore de atribuição frente ao sucesso e atribuição de causalidade total. Assim, pode-se sugerir que quanto mais velho é o participante, menos ele atribui as causas dos resultados e sucessos escolares a fatores internos e controláveis. A correlação entre a idade e o escore na subescala “atribuição frente ao fracasso” não foi estatisticamente significativa.

As Atribuições de Causalidade e o Ano Escolar

O Teste de *Kruskal-Wallis* foi utilizado novamente para a comparação dos escores das subescalas e escala total de atribuição de causalidade em função do ano escolar. Os dados referentes às médias e desvios padrões dos resultados dos alunos e o grau de significância com a escolaridade encontram-se na Tabela 8.

Tabela 8

Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade dos estudantes e o ano escolar

	Ano Escolar					Valor-p*
	5º	6º	7º	8º	9º	
	Média	Média	Média	Média	Média	
	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)	
Atribuição frente ao Sucesso	69,66	68,64	66,96	67,36	67,66	p=0,041
	(5,45)	(5,08)	(5,27)	(5,55)	(5,04)	
Atribuição frente ao Fracasso	53,53	54,91	55,44	55,00	55,03	p=0,453
	(5,93)	(3,97)	(5,15)	(5,05)	(5,37)	
Atribuição de Causalidade Total	123,11	123,54	122,41	122,47	122,69	p=0,977
	(9,02)	(6,91)	(8,66)	(8,34)	(8,28)	

* Valor-p referente ao Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação das variáveis entre 3 grupos.

Os dados revelam que há diferenças estatisticamente significantes entre os escores obtidos pelos alunos na subescala “atribuição frente ao sucesso” e o ano escolar. Dessa forma, pode-se supor que os estudantes do 5º ano de escolaridade atribuem o sucesso escolar mais a causas de ordem interna e controlável. Quanto aos escores da subescala “atribuição frente ao fracasso” e da

escala “atribuição de causalidade total” não foram observadas diferenças significantes em relação ao ano escolar dos alunos.

As Atribuições de Causalidade e a Repetência

Para comparar os escores das subescalas e totais da escala de atribuição de causalidade e a repetência em pelo menos um ano escolar foi utilizado o Teste de *Mann-Whitney*. As médias e desvios padrões dos resultados obtidos pela amostra na escala e o grau de significância com a repetência ou não de algum ano escolar podem ser vistos na Tabela 9.

Tabela 9

Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade dos estudantes e a repetência

	Repetência				Valor-p*
	Sim		Não		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
Atribuição frente ao Sucesso	66,35	4,91	69,37	5,29	p<0,001
Atribuição frente ao Fracasso	54,64	5,23	54,65	5,09	p=0,806
Atribuição de Causalidade Total	120,99	7,44	124,03	8,40	p=0,002

* Valor-p referente ao Teste de *Mann-Whitney* para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Nota-se que há diferenças significantes entre os escores na subescala “atribuição frente ao sucesso” e na escala “atribuição de causalidade total” e a repetência. Os dados parecem indicar que, para os alunos sem repetência, os resultados e sucessos escolares alcançados decorrem, em sua maior parte, de fatores internos e controláveis. Isso não é observado nos alunos que já repetiram pelo menos um ano escolar. Quanto à subescala “atribuição frente ao fracasso” não foi encontrada diferença significativa com a repetência escolar.

4.2.2 Escala de Resiliência

A Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes é constituída por 64 itens, distribuídos em três subescalas, que medem os atributos pessoais que são relevantes para o

processo de resiliência. O escore total da escala varia de 0 a 256 pontos e quanto maior o escore, maior o número de características da resiliência presentes no indivíduo. A média, o desvio padrão e a pontuação máxima e mínima dos estudantes nas subescalas e escala total de resiliência são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10

Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima dos estudantes na escala de resiliência

	n	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Controle	275	58,39	11,84	13,00	80,00
Capacidade de Relacionamento	272	71,03	14,44	19,00	96,00
Reatividade Emocional	274	35,68	15,96	0,00	74,00
Resiliência Total	271	173,9	33,41	61,00	254,0

O valor mínimo obtido pela amostra na subescala “controle” foi de 13 pontos e o máximo de 80. A média foi 58,39 e o desvio padrão 11,84. Quanto à subescala “capacidade de relacionamento”, o valor mínimo foi de 19 pontos, o máximo de 96. A média foi de 71,03, com desvio padrão de 14,44. Já na subescala “reatividade emocional”, a pontuação mínima foi de 00 ponto e a máxima de 74. A média foi de 35,68 e o desvio padrão de 15,96. Foi interessante notar que nas três subescalas as pontuações referentes à maior apresentação de atributos individuais de resiliência (na subescala “controle” é 80 pontos; na subescala “capacidade de relacionamento” é 96 pontos; e na subescala “reatividade emocional”, por ser invertida, é 00 ponto) foram encontrados nos escores dos participantes da presente pesquisa, indicando possivelmente que, nessa amostra há indivíduos com alto nível de resiliência. Na escala total de resiliência o valor mínimo alcançado pela amostra foi 61 e o máximo 254, com média 173,9 e desvio padrão de 33,41. Isso indica que os alunos apresentaram diversas características individuais da resiliência.

A Resiliência e o Sexo

A análise comparativa entre os escores das subescalas e escala total de resiliência e a variável sexo foi feita por meio do Teste de *Mann-Whitney*. A Tabela 11 mostra as médias, os

desvios padrões e as pontuações obtidas pela amostra na escala e o nível de significância em relação ao sexo.

Tabela 11

Comparação dos escores da escala de resiliência dos estudantes e o sexo

	Sexo				Valor-p*
	Masculino		Feminino		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
Controle	59,83	10,89	56,94	12,60	p=0,079
Capacidade de Relacionamento	71,81	14,04	70,25	14,83	p=0,528
Reatividade Emocional	33,48	15,53	37,92	16,14	p=0,019
Resiliência Total	178,15	32,42	169,53	33,96	p=0,056

* Valor-p referente ao Teste de *Mann-Whitney* para comparação das variáveis entre 2 grupos.

De acordo com a Tabela 11, os resultados apontam diferenças estatisticamente significantes entre o escore da subescala “reatividade emocional” e o sexo. As alunas alcançaram escores mais elevados do que os seus colegas do sexo masculino nesse atributo. Isso indica que elas demonstraram mais características da resiliência relacionadas a reatividade emocional. Nas outras duas subescalas e na escala total de resiliência não foram encontradas diferenças significantes em relação ao sexo. Desse modo, infere-se que tanto os meninos como as meninas apresentam um relato semelhante de atributos pessoais ligados ao controle, a capacidade de relacionamento e a resiliência total.

A Resiliência e a Idade

A relação entre os escores das subescalas e totais da escala de resiliência e a idade dos participantes foi avaliada pelo Teste de *Kruskal-Wallis*. Os alunos foram, novamente, agrupados em quatro faixas etárias: de 9 a 10 anos (n=55), 11 a 12 anos (n=120), 13 a 14 anos (n=85) e de 15 a 16 anos de idade (n=15). A Tabela 12 demonstra os resultados encontrados.

Tabela 12

Comparação dos escores da escala de resiliência dos estudantes e a faixa etária

	Idade				Valor-p*
	09-10	11-12	13-14	15-16	
	Média	Média	Média	Média	
	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)	
Controle	60,65 (12,49)	58,03 (11,48)	57,20 (12,20)	59,73 (9,92)	p=0,191
Capacidade de Relacionamento	73,83 (12,49)	70,11 (14,54)	70,58 (15,98)	71,00 (10,10)	p=0,614
Reatividade Emocional	35,18 (15,29)	35,49 (15,08)	36,62 (18,26)	33,73 (11,90)	p=0,842
Resiliência Total	180,17 (32,47)	172,57 (32,65)	171,15 (36,52)	177,00 (22,04)	p=0,558

* Valor-p referente ao Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação das variáveis entre 3 grupos.

Os dados da Tabela 12 revelam que não há diferenças estatisticamente significantes entre os escores obtidos pelos alunos nas subescalas e escala total de resiliência e a faixa etária. Assim, pode-se inferir que os estudantes das quatro faixas etárias apresentam semelhanças em termos de atributos individuais relacionados ao processo de resiliência.

As correlações da variável idade com os escores dos participantes nessa escala estão na Tabela 13.

Tabela 13

Correlações da idade com os escores da escala de resiliência dos estudantes

	ρ	p	N
Controle	-0,10064	0,0958	275
Capacidade de Relacionamento	-0,05704	0,3487	272
Reatividade Emocional	0,00036	0,9953	274
Resiliência Total	-0,05835	0,3386	271

ρ =coeficiente de correlação de *Spearman*; p=Valor-p; n=número de sujeitos.

Os resultados indicam que não há correlações estatisticamente significantes entre os escores das subescalas e escala total de resiliência e a idade dos estudantes. Assim, constata-se que os participantes das quatro faixas etárias não diferiram consideravelmente no relato de atributos pessoais relacionados a resiliência.

A Resiliência e o Ano Escolar

Para a comparação dos escores da escala de resiliência em função do ano escolar utilizou-se o Teste de *Mann-Whitney*. Os dados referentes às médias e desvios padrões dos resultados dos alunos e o grau de significância com a escolaridade podem ser vistos na Tabela 14.

Tabela 14

Comparação dos escores da escala de resiliência dos estudantes e o ano escolar

	Ano Escolar					Valor-p*
	5°	6°	7°	8°	9°	
	Média	Média	Média	Média	Média	
	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)	(D.P.)	
Controle	58,72	58,69	57,70	58,15	58,34	p=0,977
	(12,03)	(12,10)	(11,99)	(11,59)	(11,51)	
Capacidade de Relacionamento	70,52	71,59	69,50	73,38	70,66	p=0,670
	(14,03)	(13,68)	(16,66)	(14,61)	(13,14)	
Reatividade Emocional	36,85	32,88	39,37	33,46	35,69	p=0,185
	(14,30)	(15,93)	(16,55)	(16,56)	(17,74)	
Resiliência Total	172,26	178,01	167,83	178,08	173,31	p=0,453
	(31,95)	(32,37)	(37,60)	(32,22)	(33,29)	

* Valor-p referente ao Teste de *Kruskal-Wallis* para comparação das variáveis entre 3 grupos.

Nota-se que não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os escores obtidos pelos alunos nas subescalas e escala total de resiliência e o ano que estão cursando no Ensino Fundamental. Dessa forma, os dados parecem indicar que os alunos do 5°, 6°, 7°, 8° e 9° anos são semelhantes quanto aos atributos pessoais da resiliência.

A Resiliência e a Repetência

A análise comparativa entre os escores da escala de resiliência e a variável repetência foi realizada pelo Teste de *Mann-Whitney*. A Tabela 15 mostra as médias e os desvios padrões das pontuações obtidas pela amostra na escala e o grau de significância com a repetência.

Tabela 15

Comparação dos escores da escala de resiliência dos estudantes e a repetência

	Repetência				Valor-p*
	Sim		Não		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
Controle	56,57	11,73	59,37	11,82	p=0,022
Capacidade de Relacionamento	68,35	13,86	72,49	14,57	p=0,008
Reatividade Emocional	34,44	16,03	36,34	15,93	p=0,317
Resiliência Total	170,38	33,16	175,73	33,49	p=0,130

* Valor-p referente ao Teste de *Mann-Whitney* para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Conforme observado na Tabela 15, há diferenças significantes nos escores apresentados pela amostra nas subescalas “controle” e “capacidade de relacionamento” em função da repetência. Os alunos sem histórico de repetência obtiveram escores mais elevados nesses dois aspectos do que os seus colegas que já repetiram algum ano escolar. Assim, supõe-se que os estudantes que nunca repetiram algum ano escolar demonstram mais características de controle e de capacidade de relacionamento, se comparados aos alunos com histórico de reprovação. Em relação a subescala “reatividade emocional” e a escala “resiliência total” não foram encontradas diferenças significantes com a repetência. Portanto, infere-se que todos os alunos, com e sem histórico de repetência, apresentam atributos semelhantes no que se refere à “reatividade emocional” e a “resiliência total”.

4.3 Análise de Correlação entre os Escores das Escalas de Atribuição de Causalidade e de Resiliência

A correlação entre os escores da escala de atribuição de causalidade e da escala de resiliência foi examinada por meio do Coeficiente da Correlação de *Spearman*. A Tabela 16 apresenta os dados referentes a essa análise.

Tabela 16

Correlações dos escores obtidos pelos estudantes na escala de atribuição de causalidade e na escala de resiliência

		Controle	Capacidade de Relacionamento	Reatividade Emocional	Resiliência Total
Atribuição frente ao Sucesso	$\rho =$	0,47513	0,39806	-0,18920	0,43891
	$p =$	<.0001	<.0001	0,0017	<.0001
	$n =$	273	271	272	270
Atribuição frente ao Fracasso	$\rho =$	0,37821	0,33533	-0,24031	0,41750
	$p =$	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
	$n =$	273	270	272	269
Atribuição de Causalidade Total	$\rho =$	0,53828	0,45815	-0,28085	0,54814
	$p =$	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001
	$n =$	271	269	270	268

ρ =coeficiente de correlação de *Spearman*; p =Valor- p ; n =número de sujeitos.

Os resultados mostram que os escores nas subescalas “atribuição frente ao sucesso” e “atribuição frente ao fracasso” se correlacionaram de forma significativa, positiva e moderada com as subescalas “controle” e “capacidade de relacionamento” e a escala “resiliência total”. Já as correlações das subescalas de atribuição de causalidade com a subescala “reatividade emocional” são significantes e negativas. Ressalta-se que na subescala “reatividade emocional” quanto menor o escore, maior a resiliência. Esses dados sugerem que quanto mais o aluno atribui as causas do sucesso e do fracasso escolar alcançado a fatores internos e controláveis, mais ele apresenta os atributos pessoais de controle, capacidade de relacionamento e de reatividade emocional ligada a autorregulação das emoções, enfim, há maior resiliência.

Observa-se que a escala de atribuição de causalidade total e a subescala “controle” e a escala “resiliência total” apresentam uma correlação estatisticamente significativa, positiva e de magnitude forte. Dessa forma, quanto mais o aluno faz atribuições internas e controláveis aos resultados escolares, maior controle e mais características da resiliência ele apresenta. Os dados apontam correlação significativa, positiva e moderada entre o total da atribuição de causalidade e a subescala “capacidade de relacionamento”. Além disso, há uma relação significativa, negativa e de magnitude fraca da escala total de atribuição de causalidade e a subescala “reatividade emocional”. Em síntese, quanto maiores as pontuações na escala de atribuição de causalidade, menores os escores na subescala “reatividade emocional”.

No próximo capítulo, os principais resultados são discutidos à luz da literatura disponível sobre os temas. Para finalizar, são levantadas algumas considerações acerca dos dados obtidos, das limitações desse estudo e são feitas sugestões para investigações futuras.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo teve como objetivos identificar as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e as características da resiliência em alunos do Ensino Fundamental. Verificar se existem relações desses construtos com as variáveis demográficas e se há correlação entre as atribuições de causalidade e a resiliência, na amostra. Buscou-se também conhecer as dificuldades encontradas pelos estudantes no ambiente escolar, bem como as estratégias de enfrentamento utilizadas para superá-las.

Neste capítulo, os resultados encontrados são discutidos à luz da literatura da área. Primeiramente, são tratados os dados relativos às questões abertas sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes na escola e as estratégias usadas para enfrentá-las. Em seguida, são comentados os resultados encontrados nas subescalas e escalas de atribuição de causalidade e de resiliência, suas relações com as variáveis demográficas e a correlação entre os dois construtos, atribuição de causalidade e resiliência.

5.1 Discussão dos Dados Obtidos com a Análise Qualitativa

No que diz respeito às questões abertas, na primeira pergunta, os estudantes relataram encontrar dificuldades no ambiente escolar em diversos aspectos, entre eles estão os fatores educacionais, de aprendizagem, de relacionamento interpessoal e de espaço físico. Das sete categorias elaboradas a partir das respostas dos participantes, dificuldade na aprendizagem e dificuldade no relacionamento interpessoal foram respectivamente as mais mencionadas. Segundo Pesce *et al.* (2004) a experiência de eventos negativos na vida como obstáculos individuais ou ambientais são inevitáveis para qualquer pessoa e os fatores relacionados a resiliência são os que vão estimular o indivíduo a enfrentar as situações adversas.

Nesse sentido, foi interessante analisar as respostas dos alunos na segunda pergunta sobre o uso de estratégias de enfrentamento para superar as dificuldades vivenciadas na escola. Constatou-se que, dos participantes da presente pesquisa, a maioria relatou empregar diversas estratégias para lidar com elas. Esse resultado vai ao encontro dos dados coletados na escala de resiliência em que uma quantidade expressiva de estudantes indicou apresentar os atributos

individuais relacionados a resiliência e estão de acordo com a literatura, uma vez que indivíduos mais resilientes tendem a apresentar estratégias de enfrentamento diante das adversidades (Pesce *et al.*, 2004).

Na apreciação das respostas dos participantes emergiram onze categorias, entre elas a utilização de boas estratégias de estudo e de aprendizagem foi expressivamente a mais citada. Posteriormente, também com um número de percentagem alto vieram duas categorias: investimento nas relações e evitação de alguns relacionamentos. Diante desses dados, observa-se que as estratégias de enfrentamento mais mencionadas pelos alunos são equivalentes às dificuldades relatadas com maior frequência, sugerindo que para superar as dificuldades na aprendizagem, os estudantes mencionam utilizar boas estratégias de estudo e de aprendizagem como o monitoramento da atenção e do esforço durante as aulas e na realização das atividades escolares. Já frente às dificuldades no relacionamento interpessoal, os estudantes parecem investir nas relações com outras pessoas buscando respeitar o próximo e ampliar o seu ciclo social ou evitar alguns relacionamentos esquivando-se da interação com alguns colegas e professores.

Ainda na segunda questão aberta, verificou-se que os alunos fazem uso de diferentes estratégias de enfrentamento, o que pode possivelmente ser um indicador de influências culturais, de sexo ou de nível socioeconômico no modo como os indivíduos escolhem essas estratégias diante das adversidades. O estudo realizado por Ripar *et al.* (2008) com 27 estudantes do Ensino Médio constatou que as pessoas utilizam estratégias de enfrentamento parcialmente diferentes, conforme o sexo. É importante ressaltar a necessidade de investimento em pesquisas que busquem analisar as possíveis influências das variáveis demográficas, escolares e ambientais na escolha de estratégias para superar as adversidades da vida.

De forma geral, como era esperado, os dados obtidos nas questões abertas indicaram que os alunos do Ensino Fundamental desta amostra reportaram encontrar dificuldades no ambiente escolar, principalmente no que se refere à aprendizagem e ao relacionamento interpessoal. A maioria dos participantes relatou fazer uso de estratégias de enfrentamento para superar tais dificuldades, entre elas a utilização de boas estratégias de estudo e de aprendizagem, o investimento nas relações interpessoais e a evitação de alguns relacionamentos.

Em termos de implicações educacionais, promover nos alunos, desde o início da escolarização, o desenvolvimento das características relacionadas a resiliência pode resultar na

elevação da autoeficácia e na promoção de modos cada vez mais assertivos de posicionamento frente as dificuldades encontradas na escola (Ripar *et al.*, 2008). Assis *et al.* (2006) verificaram que os adolescentes com maior adaptação psicossocial demonstram sentimentos de encorajamento na escola e participam das atividades escolares em um agradável relacionamento com os professores. O contrário acontece com os alunos menos resilientes, pois apresentam uma comunicação, com seus professores, sem laços afetivos.

A literatura tem mostrado a importância dos educadores na vida de seus alunos e afirmam que o docente deve criar um ambiente de confiança e compreensão, favorecendo o rendimento escolar e o desenvolvimento dos alunos como pessoas. Assim, o processo ensino-aprendizagem que possibilita os estudantes se sentirem protagonistas e participantes das atividades, envolvidos por uma relação de afeto e sentimento de pertença estimula a confiança para aprender, incentivando a superação de dificuldades (Guimarães, 2004; Assis *et al.*, 2006).

5.2 Discussão dos Dados Obtidos com as Escalas

5.2.1 Atribuição de Causalidade

O modelo tridimensional de classificação das causas, elaborado por Weiner (1979), é composto por três dimensões: *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade, como já mencionado no capítulo 1. Na presente pesquisa, o instrumento utilizado abarca apenas duas dessas dimensões da causa, o *locus* e a controlabilidade, possibilitando verificar se os participantes atribuem causas internas ou externas e controláveis ou incontroláveis ao sucesso e ao fracasso escolar. Na análise das pontuações obtidas pela amostra nas subescalas e escala total de atribuição de causalidade, observa-se valor alto na média dos escores, indicando que uma porcentagem expressiva de estudantes do Ensino Fundamental acredita que as causas responsáveis pelo seu desempenho escolar são internas e controláveis.

Esses achados corroboram a hipótese elaborada no delineamento do estudo, de que a maioria dos alunos apresentariam causas internas e controláveis ao desempenho escolar obtido, e também apoiam outros resultados encontrados em pesquisas realizadas com estudantes do Ensino Fundamental e Médio. O estudo de Ferreira *et al.* (2002) demonstrou que alunos do Ensino

Médio, de diferentes nacionalidades, frequentando escolas públicas e particulares, atribuíram o seu próprio desempenho escolar ao esforço, um fator visto pelos indivíduos como interno e controlável. No trabalho empreendido por Martini (2003), tanto os alunos quanto os professores do Ensino Fundamental atribuíram causas internas ao sucesso e ao fracasso escolar. As pesquisas de Boruchovitch (2004) e Martini e Del Prette (2005) verificaram nos estudantes, regularmente matriculados no Ensino Fundamental de escolas públicas do interior de São Paulo, uma tendência a atribuir como causas do desempenho obtido os fatores internos e que estão sobre o controle do indivíduo, como o esforço e a atenção. Os estudos descritos anteriormente são todos nacionais, aspecto que os tornam semelhantes entre si e com o presente trabalho. Outra questão interessante observada na análise dessas pesquisas refere-se ao uso de diferentes instrumentos para a coleta de dados, visto que Ferreira *et al.* (2002) utilizaram um questionário fechado, Martini (2003) e Boruchovitch (2004) fizeram uso de uma entrevista e de um questionário e Martini e Del Prette (2005) empregaram somente uma entrevista e, todos eles chegaram a resultados parecidos aos da presente investigação que, por sua vez, fez uso de escala. Usar instrumentos diferentes e encontrar dados semelhantes em termos das atribuições de causalidade dos alunos brasileiros confirmam as informações obtidas e indica que há uma consistência dos dados, o que contribui para o avanço do conhecimento na área.

Resultados diferentes foram obtidos por Soric (2009) em seu trabalho sobre as atribuições de causalidade para o desempenho escolar em estudantes do Ensino Fundamental de escolas da Croácia, no qual alunos atribuíram o sucesso escolar a causas controláveis e o fracasso a causas incontroláveis. É válido destacar que esse estudo é internacional e a divergência com os achados encontrados na literatura nacional e na presente pesquisa pode ser devido às diferenças nos valores culturais. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de realização de novas pesquisas que busquem investigar a possível influência dos aspectos culturais na atribuição de causalidade para o desempenho escolar.

Atribuir as causas do desempenho escolar prioritariamente a fatores internos e controláveis, assim como fizeram os participantes da presente pesquisa, tem implicações educacionais extremamente positivas, pois o aluno que tem a percepção de controle sobre os fatores responsáveis pelos resultados sente-se mais eficaz no processo de aprendizagem e tende a permanecer motivado na realização das atividades, o que contribui para um melhor desempenho

(Weiner, 1979; Martini & Boruchovitch, 2004). Além disso, esse dado é muito relevante, ao se pensar no processo da autorregulação da aprendizagem, uma vez que alunos autorregulados apresentam crenças atribucionais compatíveis com a motivação para aprender, ou seja, ele acredita que o sucesso dependa predominantemente de seu empenho e de sua dedicação (Zimmerman & Schunk, 2004).

Variáveis demográficas como sexo, idade e desempenho escolar podem exercer influências nas atribuições de causalidade dos indivíduos, portanto é interessante identificar e analisar tais relações (Boruchovitch, 2004; Martini & Del Prette, 2005; Almeida *et al.*, 2008; Boruchovitch *et al.*, 2010). Assim, as atribuições causais em comparação com o sexo, a idade, a escolaridade e a repetência escolar também foram investigadas no presente estudo.

Em relação ao sexo, nessa amostra, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes nos escores das subescalas e totais da escala de atribuição. Pode-se, pois, inferir que os meninos e as meninas fazem atribuições causais semelhantes ao desempenho escolar obtido. É válido ressaltar que essa amostra foi equilibrada quanto ao sexo, sendo composta por 138 alunos do sexo masculino e 137 do feminino. A pesquisa de Mascarenhas *et al.* (2005) chegou a resultados semelhantes em uma amostra formada por estudantes de escolas públicas do Estado de Rondônia, meninos e meninas, com idade entre 13 e 19 anos. Fatemi e Asghari (2012) também não encontraram diferenças de sexo nas atribuições causais de alunos iranianos para os resultados alcançados na aprendizagem do Inglês como uma segunda língua. No entanto, evidências provenientes da Teoria da Atribuição de Causalidade e também de muitos estudos localizados na revisão de literatura revelam diferenças sexuais nas atribuições causais de sucesso e de fracasso no contexto escolar. De modo geral, meninos parecem atribuir o êxito à capacidade e a meninas atribuem mais o seu alto rendimento ao esforço, as estratégias de estudo ou, então, a fatores externos. Por outro lado, na explicação do baixo desempenho, os alunos do sexo masculino parecem recorrer mais a causas externas, já os do feminino mencionam mais a falta de esforço e de capacidade (Boruchovitch, 1994; Martini, 1999; Schlieper, 2001; Martini, 2003; Martini & Boruchovitch, 2004; Martini & Del Prette, 2005).

As diferenças nas atribuições de causalidade para o desempenho escolar em função do sexo dos alunos podem ser decorrentes das formas singulares de cada classe de extrair as informações do ambiente para elaborar suas atribuições (Martini & Boruchovitch, 2004).

Ressalta-se que a interpretação que o sujeito faz sobre as causas do desempenho escolar está associada a motivação para a realização, a orientação da tarefa, a expectativa de sucesso e de fracasso futuros e as reações emocionais do estudante (Weiner, 1979). Desse modo, avaliar as diferenças nas atribuições de alunos e alunas é muito relevante, pois pode auxiliar o docente quanto ao modo de lidar com cada grupo, atendendo às necessidades específicas de cada estudante. Diante de resultados controversos, uma vez que, de acordo com a hipótese elaborada no capítulo 3, esperava-se diferenças nas atribuições em função do sexo dos participantes, é interessante que pesquisadores conduzam novas investigações a fim de analisar as relações entre atribuições causais e a variável sexo de forma a contribuir para o aumento do conhecimento na área.

No que se refere a idade, nessa amostra, verificou-se que os estudantes mais novos, com faixa etária entre 09 e 10 anos, fazem mais atribuições causais internas e controláveis ao sucesso escolar obtido, se comparados aos alunos mais velhos. Além disso, constatou-se a existência de correlação significativa e negativa, porém de baixa magnitude, entre a atribuição frente ao sucesso e o escore total da escala com a idade. Nesse sentido, os resultados sugerem que quanto mais velho é o estudante, menos ele atribui as causas do desempenho escolar e do sucesso alcançado a fatores internos e controláveis. Esses dados não eram esperados, pois segundo os estudos internacionais e nacionais, com o avançar da idade os alunos tendem a mencionar mais causas internas como fatores responsáveis do sucesso e do fracasso alcançado (Boruchovitch, 2004; Khodayarifard *et al.*, 2006).

Entende-se que no início da vida escolar, geralmente, a criança justifica o seu desempenho por meio de explicações menos adaptativas como “Vou mal na escola porque sou burro”, “Vou mal na escola porque não tenho sorte” e “Tirei notas boas porque a professora gosta de mim”. À medida que avançam na idade e na escolaridade, os alunos tornam-se mais propensos a perceber que o sucesso e o fracasso estão relacionados ao nível de esforço despendido e não à falta de sorte, de capacidade ou de afeto do professor (Boruchovitch, 2004; Martini & Boruchovitch, 2004; Miranda *et al.*, 2012). O esperado é que, a partir das experiências vividas na escola e da intervenção adequada de adultos e profissionais nos momentos de sucesso e de fracasso, o aluno gradualmente aprenda que o bom ou mau desempenho depende mais de si próprio do que da ação de forças externas a ele (Boruchovitch, 2001, 2004; Martini & Boruchovitch, 2004; Miranda *et*

al., 2012), mas os achados da presente pesquisa demonstraram que os alunos mais novos, especificamente do 5º ano, atribuíram com maior frequência, o desempenho escolar a fatores internos e controláveis. Dessa forma, aventa-se a possibilidade de que aspectos relacionados às mudanças no sistema educacional, que ocorrem na transição do 5º para o 6º ano escolar, possam ter impacto nas crenças atribucionais dos alunos. Por conseguinte, futuras investigações precisam ser conduzidas a fim de analisar mais amplamente a relação entre atribuições de causalidade e idade, principalmente nos períodos de transição de um ensino para o outro.

Quanto ao nível escolar, variável associada à idade, observou-se que os estudantes do 5º ano atribuem o sucesso mais a causas de ordem interna e controlável, quando comparado aos alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos. Esse achado foi ao encontro dos resultados demonstrados por Faria (2000) em seu estudo, no qual os alunos de menor escolaridade consideraram a causa para o sucesso e o fracasso escolar mais como interna e controlável do que os alunos de escolaridade superior. Entretanto, assim como descrito em relação à variável idade, esse dado não dá plausibilidade à hipótese descrita no delineamento do estudo e difere dos encontrados na literatura. De acordo com os estudos já realizados na área, à medida que se avança na vida escolar, os alunos tendem a sair de um padrão atribucional marcado pela externalidade para outro formado por crenças mais condizentes com a realidade (Boruchovitch, 2001, 2004; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Martini & Boruchovitch, 2004). Novamente, ressalta-se que os resultados obtidos neste trabalho podem estar relacionados à transição do 5º para o 6º ano escolar, momento em que os alunos vivenciam mudanças no sistema educacional como, por exemplo, o tempo de permanência na escola, a forma de trabalhar as disciplinas e a quantidade de professores.

Ao analisar a atribuição de causalidade em função da repetência, os dados confirmaram a hipótese elaborada no presente estudo revelando que os alunos sem reprovação atribuíram o sucesso e o desempenho escolar obtido mais a fatores internos e controláveis quando comparados aos estudantes com histórico de repetência. Informações semelhantes foram encontradas na literatura nacional. Boruchovitch (2004) verificou que entre os participantes com e sem histórico de repetência, a sorte foi expressivamente apontada como causa do sucesso pelos repetentes. A investigação realizada por Silva *et al.* (2011) constataram que, para o êxito escolar, os alunos com vivência de reprovação fizeram mais atribuições causais a fatores externos como à

professores e a sorte. Já os estudantes que não tiveram essa experiência atribuíram o sucesso mais à capacidade.

Como apontam Almeida e Guisande (2010) os alunos fragilizados em termos de rendimento acadêmico tendem a atribuir os seus eventuais sucessos a fatores que lhes são externos, e os seus insucessos, a variáveis internas, geralmente a falta de capacidade. Esse é um padrão de atribuições pouco adaptado, por levar o aluno a duvidar das próprias capacidades para melhorar o seu rendimento e a considerar os seus esforços inúteis. Como consequência, emergem sentimentos de frustração, de desmotivação e de baixa autoestima (Martini & Boruchovitch, 2004; Almeida & Guisande, 2010). Ressalta-se que esses alunos merecem maior atenção dos professores no sentido de ajudá-los a perceber como o maior ou o menor esforço e ou o uso de estratégias de aprendizagem adequadas podem se tornar fatores importantes na explicação dos seus resultados escolares. Além disso, para futuras pesquisas sugere-se estudos com os alunos repetentes por meio da análise qualitativa, a fim de estudar suas crenças, em maior profundidade.

Em linhas gerais, os dados encontrados nesse estudo indicam que a maioria dos participantes relatou como causas do seu desempenho escolar fatores internos e controláveis. No que se refere ao sexo, meninos e meninas não diferiram no padrão atribucional frente ao sucesso e ao fracasso. Quanto à idade e ao ano escolar, os alunos mais novos e de menor escolaridade tenderam a fazer atribuição causal mais interna e controlável, se comparados aos estudantes mais velhos e de escolaridade superior. Por fim, os alunos sem repetência escolar apresentaram mais atribuições internas e controláveis para o sucesso e o desempenho acadêmico geral em relação aos estudantes com histórico de reprovação.

5.2.2 Resiliência

A resiliência é vista como a capacidade humana de ter êxito frente às adversidades da vida, superá-las e inclusive, ser fortalecido ou transformado por elas (Grotberg, 2005). Além disso, esse construto é abordado como um processo, um conjunto de qualidades que podem ser desenvolvidas ao longo da vida por meio da interação com o meio ambiente e estão presentes em momentos específicos para o indivíduo superar determinadas dificuldades (Martins *et al.*, 2012). O instrumento utilizado nesta pesquisa, descrito no capítulo 3, mensura as características pessoais

relacionadas a resiliência (Prince-Embury, 2007). Elas são divididas em três categorias: controle (otimismo, autoeficácia e adaptabilidade), capacidade de relacionamento (noção de confiança, suporte social, conforto e tolerância com diferenças) e reatividade emocional (sensibilidade, recuperação e manutenção do equilíbrio emocional).

No presente trabalho, a média obtida nas subescalas e escala total de resiliência foi alta e esses dados revelam que os participantes frequentemente consideram a si mesmos como capazes de enfrentar as adversidades da vida em função da sua alta percepção de controle, capacidade de relacionamento e regulação da reatividade emocional. De forma geral, os alunos indicaram apresentar os atributos individuais relacionados ao processo da resiliência e, de acordo com a hipótese formulada no capítulo 3, esse resultado era esperado.

Estudos descritivo-correlacional que tenham utilizado a escala ERCA para analisar a resiliência em estudantes do Ensino Fundamental não foram encontrados na busca científica. Devido a esse fato, destaca-se a necessidade de investimentos em futuras pesquisas e esclarece-se que os achados atuais serão comparados com trabalhos que utilizaram instrumentos compostos por categorias semelhantes para avaliar a resiliência. É o caso da pesquisa de Pesce *et al.* (2004), que consideraram as seguintes categorias de comportamentos resilientes (baseadas na escala de resiliência de Wagnild e Young de 1993): capacidade de resolver situações, valores, independência, determinação, autoconfiança e adaptação. Os resultados indicaram que adolescentes com elevados níveis de resiliência demonstraram autoestima positiva, autonomia, maior supervisão familiar, melhor relacionamento com outras pessoas, habilidade para resolução de conflitos e maior apoio social (Pesce *et al.*, 2004). De forma complementar, Peltz *et al.* (2010) verificaram que os alunos apresentaram média mais elevada na dimensão de resolução de ações e valores, seguida pela autoconfiança e capacidade de adaptação a situações. Já a menor média foi encontrada na dimensão de independência e determinação.

O fato de o indivíduo acreditar que tem o domínio das características relacionadas à resiliência, assim como relataram os participantes dessa pesquisa, é de extrema importância ao se pensar na adaptação positiva do ser humano nos mais diversos contextos, pois a resiliência influencia nos fatores emocionais e comportamentais do ser humano (Assis *et al.*, 2006; Vargas, 2009). No ambiente escolar, a resiliência em crianças e adolescentes está relacionada a muitos aspectos do seu funcionamento, entre eles o rendimento escolar e a frequência às aulas (Prince-

Embury, 2011). O aluno que apresenta as características da resiliência percebe-se como capaz de enfrentar as dificuldades encontradas, nos campos social e acadêmico. Isso pode refletir positivamente no processo de aprendizagem autorregulada, que exige do sujeito controle pessoal e desenvolvimento de competências de resolução de problemas, bem como no desempenho escolar (Assis *et al.*, 2006; Polydoro & Azzi, 2009).

Alguns estudos, internacionais e nacionais, tiveram como objetivo analisar as características individuais da resiliência em relação às variáveis demográficas dos estudantes da Educação Básica (Pesce *et al.*, 2004; Noronha & Rodrigues, 2011; Peltz *et al.*, 2010). De modo semelhante, na presente pesquisa, as características da resiliência foram analisadas em relação às seguintes variáveis: sexo, idade, escolaridade e repetência escolar.

Em relação ao sexo, na atual amostra, a análise dos dados indicou que as meninas demonstraram mais características ligadas à reatividade emocional quando comparadas aos meninos. De forma similar a esses achados, no trabalho realizado por Pesca *et al.* (2004) a variável sexo foi a única associada à resiliência, com as meninas apresentando níveis maiores de superação das dificuldades, se comparados aos meninos. Noronha e Rodrigues (2011) também verificaram diferenças significantes na resiliência em função do sexo, sugerindo que as meninas evitam o risco mais frequentemente do que os meninos. Em seu estudo, Ripar *et al.* (2008) observou que alunos do sexo masculino e do feminino, matriculados no Ensino Fundamental e no Médio, diferenciaram-se significativamente nos fatores autoeficácia e alcançar pessoas, nos quais se sobressaíram positivamente as meninas. Observa-se que há semelhanças entre as pesquisas citadas anteriormente, entre elas o uso de escalas como instrumentos para a coleta de dados e a composição de amostras razoavelmente equilibradas em relação à pertença a categorias sexuais.

No presente trabalho, os estudantes apresentaram semelhanças no relato de atributos individuais relacionados ao processo de resiliência, independente da faixa etária. Constatou-se também que não há correlações significantes dos escores obtidos pelos participantes nas subescalas e totais da escala de resiliência com a idade e a escolaridade. Assim, inferiu-se que os alunos com idades diferentes e matriculados no 5º, no 6º, no 7º, no 8º e no 9º anos são semelhantes quanto à apresentação de atributos pessoais da resiliência. Resultados controversos foram encontrados na pesquisa de Noronha e Rodrigues (2011), em que a idade e a escolaridade apresentaram correlações significantes e negativas com os fatores satisfação e realização, e

positivas com a dimensão conforto, indicando que os alunos mais velhos e com escolaridade avançada tenderam a evidenciar pior perfil de saúde em termos de satisfação e realização, e melhor perfil de saúde no nível de conforto. Godoy *et al.* (2010) também verificaram diferenças significativas na resiliência em função da escolaridade em alunos do Ensino Médio. Os dados mostraram que os estudantes do 1º ano do Ensino Médio relataram mais comportamentos referentes à independência e à determinação para a adaptação psicossocial, se comparados aos alunos do 2º e do 3º anos. Assim, propõe-se a realização de novas investigações que avaliem a resiliência em alunos e as suas relações com as variáveis demográficas como a idade e a escolaridade.

A respeito da variável repetência, os alunos que nunca repetiram algum ano escolar apresentaram mais características de controle e capacidade de relacionamento, se comparados aos estudantes com histórico de reprovação. Na revisão de literatura constatou-se a ausência de estudos que buscassem verificar a relação da resiliência com a variável repetência escolar. Isso pode ter ocorrido devido ao fato de a resiliência ser um construto relativamente novo no campo das ciências humanas. De forma geral, nota-se que o número de estudos encontrados sobre a resiliência em estudantes da Educação Básica foi escasso e, devido à importância do tema para a área educacional, ressalta-se a necessidade de realização de novas investigações que busquem analisar as competências relacionadas ao processo da resiliência nos estudantes, bem como suas relações com as variáveis demográficas e escolares.

Em síntese, os resultados obtidos neste estudo indicam que os alunos apresentaram características relacionadas a resiliência. Na análise comparativa dos escores da escala e o sexo, as meninas demonstraram mais atributos individuais de reatividade emocional. Em relação à idade e à escolaridade, constatou-se que os alunos, independente da idade e do ano escolar, foram semelhantes no relato de características da resiliência. Por último, os estudantes sem histórico de repetência evidenciaram mais características de controle e de capacidade de relacionamento, se comparados aos que já repetiram algum ano escolar.

5.2.3 Relações entre Atribuição Causal e Resiliência

Dados interessantes foram encontrados na análise da relação entre os escores parciais e totais das escalas de atribuição de causalidade e de resiliência. Os resultados corroboram a hipótese elaborada no presente trabalho de que haveria correlação positiva e significativa entre os dois construtos, conforme descrito no capítulo 3. Verificou-se que as duas escalas têm correlação significativa, positiva e de magnitude moderada, sugerindo que quanto mais o aluno faz atribuições internas e controláveis aos resultados escolares, mais características relacionadas ao processo da resiliência ele apresenta. Além disso, os participantes com relato de atribuição interna e controlável para o sucesso e o fracasso escolar, demonstraram mais características individuais de controle, de capacidade de relacionamento e de reatividade emocional relacionada à autorregulação das emoções, demonstrando assim, maior nível de resiliência.

Na revisão de literatura empreendida para o presente estudo não foram encontrados trabalhos que buscassem verificar a existência de relação entre a atribuição de causalidade e a resiliência em estudantes do Ensino Fundamental. Nesse sentido, os achados desta pesquisa são novos na área educacional e sugerem que estudantes com atribuições causais mais adaptativas à aprendizagem apresentam mais características individuais da resiliência.

Considerações finais

A atribuição de causalidade e a resiliência são construtos importantes no campo educacional, uma vez que estão presentes no processo da autorregulação da aprendizagem e se relacionam com diferentes variáveis responsáveis pelo desempenho acadêmico e qualidade da Educação formal (Zimmerman, 2000; Martini & Boruchovitch, 2004; Angst, 2009). O estudante autorregulado, na realização de uma atividade, apresenta-se motivado, analisa se tem conhecimento para resolver o problema, se as suas estratégias de estudo estão sendo eficazes, se é necessário utilizar outras fontes de informação e, além disso, esse aluno tem a habilidade de refletir acerca das crenças e comportamentos que podem estar atrapalhando o seu desempenho e é capaz de superar as adversidades (Zimmerman, 2000; Schunk, 2008).

Pesquisadores ressaltam a necessidade de desenvolver nos alunos a autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2000; Boruchovitch, 2004; Rosário, 2004; Boruchovitch *et al.*, 2010). Para que isso ocorra, torna-se relevante o trabalho com as atribuições causais que os alunos fazem sobre os resultados escolares obtidos e com as características individuais relacionadas à resiliência, construtos que foram investigados na presente pesquisa.

As atribuições causais, como crenças pessoais acerca das causas responsáveis pelos sucessos e fracassos acadêmicos, interpretadas nas dimensões da causalidade, desempenham um papel central nas expectativas, nas emoções, na motivação para novas realizações e no desempenho futuro do aluno, enfim, no processo de autorregulação da aprendizagem como um todo (Zimmerman, 2000; Martini & Boruchovitch, 2004).

Na análise dos dados coletados, observou-se que os alunos atribuíram a fatores internos e controláveis as causas responsáveis pelo sucesso e fracasso escolar alcançado. Segundo a literatura, essas atribuições causais retroalimentam positivamente o processo de autorregulação da aprendizagem, pois o aluno assume a responsabilidade pelo seu desempenho escolar e acredita que o êxito dependa prioritariamente do seu esforço e empenho (Zimmerman & Schunk, 2004). Além disso, a atribuição de ordem interna e controlável influencia sobremaneira as variáveis como a autoconfiança e autoeficácia do estudante, sendo elementos determinantes da sua motivação, o que traz benefícios para as realizações subsequentes (Weiner, 1979; Martini & Boruchovitch, 2004).

No entanto, diferente dos achados obtidos no presente estudo, os alunos podem atribuir as causas dos resultados escolares a fatores de ordem externa e incontrolável como, por exemplo, a sorte e a dificuldade da tarefa. Esse padrão atribucional é visto como incompatível com a motivação para aprender, com o bom desempenho escolar e retroalimenta negativamente o processo de autorregulação da aprendizagem, pois leva o aluno a apresentar menor persistência na realização das atividades e a se sentir desmotivado por ter uma percepção de ausência de controle, tanto para produzir o êxito, como para evitar o fracasso (Weiner, 1979; Martini & Boruchovitch, 2004).

Os dados encontrados neste trabalho revelaram também que a maioria dos alunos com histórico de repetência escolar atribuiu o desempenho obtido, seja sucesso ou fracasso, mais a fatores externos e incontroláveis. Como mencionado anteriormente, esse é um padrão de

atribuições pouco adaptativo por levar o aluno a acreditar que nada pode fazer para alcançar bons resultados escolares. Tais alunos merecem a atenção dos profissionais e educadores, no sentido de ajudá-los a perceber como o esforço e o uso de estratégias de aprendizagem adequadas podem se tornar fatores importantes na explicação dos seus resultados escolares.

É relevante destacar que as atribuições causais referem-se a crenças e, portanto são passíveis de mudança por meio de intervenções psicoeducacionais (Boruchovitch & Martini, 1997). Devido às implicações desse construto na aprendizagem, entende-se que o desafio do professor é compreender essas relações e intervir junto ao aluno, com o objetivo de mudar a sua forma de interpretar as experiências de sucesso e de fracasso escolar, especialmente as atribuições causais mal adaptativas. Esse profissional deve buscar promover crenças positivas e contextos educacionais que levem o aluno a autorregulação da aprendizagem (Martini & Boruchovitch, 2004).

Por sua vez, a resiliência como a capacidade do ser humano de ter êxito frente às adversidades da vida, superá-las e inclusive, ser transformado por elas (Grotberg, 2005), apresenta importância no ambiente escolar, uma vez que auxilia o aluno na superação das dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, tanto nos aspectos sociais como nos acadêmicos (Pesce *et al.*, 2004). Na presente pesquisa, a maioria dos estudantes relatou que perceber em si mesmos a capacidade de enfrentar as adversidades da vida em função das características de controle, capacidade de relacionamento e regulação da reatividade emocional.

Os resultados obtidos no presente estudo são favoráveis às tendências do desenvolvimento humano saudável e sinalizam a possibilidade de o indivíduo responder de forma positiva aos infortúnios da vida (Grotberg, 2005). As competências relacionadas à resiliência como, por exemplo, otimismo, autoeficácia e suporte social estão presentes na autorregulação da aprendizagem e capacitam o indivíduo a estabelecer metas que são compatíveis com a sua realidade, a ter expectativas positivas sobre os resultados e a se sentir motivado e capaz de superar as dificuldades encontradas na realização de uma tarefa (Zimmerman 2000; Pesca *et al.*, 2004).

Um dado interessante, observado na literatura, refere-se ao papel da escola na estimulação de características da resiliência em seus alunos. De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), Assis *et al.* (2006), Vargas (2009) e Fajardo *et al.* (2010) a escola, além da família e da

comunidade, deve ser vista como uma entidade promotora de resiliência, onde as crianças, em sala de aula, podem desenvolver as competências necessárias para ter sucesso, por meio da superação das adversidades, no âmbito das tarefas escolares e em outras realizações. Portanto, saber promover a resiliência é um dos pontos-chave para a Educação alcançar objetivos fundamentais tais como formar pessoas livres e indivíduos responsáveis.

De acordo com Fajardo *et al.* (2010), a resiliência pode ser desenvolvida nos alunos, desde o início da escolarização, por meio de algumas ações dos professores, entre elas está o enriquecimento de vínculos entre os indivíduos, a determinação de limites claros e fortes, a transmissão de afeto e apoio e a criação de oportunidades de participação significativa. A combinação dessas realizações produz como resultado maior compromisso social da escola e concepção mais positiva dos alunos sobre si mesmo. Dessa forma, ressalta-se o papel fundamental da escola na promoção da resiliência nos sujeitos contribuindo para que eles possam ter uma trajetória positiva mesmo diante das adversidades (Vargas, 2009; Pesce *et al.*, 2004).

De maneira geral, observa-se que, para desenvolver nos alunos crenças atribucionais compatíveis com a motivação para aprender e características individuais relacionadas à resiliência, o professor desempenha função essencial (Martini & Boruchovitch, 2004; Fajardo, 2010). Portanto, esse profissional deve estar preparado para trabalhar com tais construtos em sala de aula e promover a autorregulação de seus alunos.

A literatura tem sugerido que um professor autorregulado, capaz de identificar em si as variáveis cognitivas e motivacionais intervenientes no processo de aprendizagem, terá, possivelmente, maior competência e domínio para promover a autorregulação de seus alunos (Zimmerman & Schunk, 2004). Enfatiza-se que seria importante, nos cursos de formação de professores, a junção do conhecimento teórico com a vivência da autorregulação da aprendizagem para que os futuros docentes estejam mais aptos a desenvolver o mesmo processo em seus alunos (Boruchovitch, Costa & Neves, 2005; Boruchovitch & Ganda, 2010).

Assim, pode-se afirmar que os objetivos do presente trabalho foram atingidos e de maneira geral, acredita-se que os resultados trouxeram importantes contribuições para a área educacional. Os dados obtidos nessa amostra e a análise realizada por meio dos procedimentos estatísticos permitiram o conhecimento do estilo atribucional e a presença de características da resiliência em alunos do Ensino Fundamental de uma região ainda pouco estudada. Além disso, os resultados

indicaram a existência de relação significativa e positiva entre a atribuição de causalidade e a resiliência em estudantes, apontando então, para um amplo campo de pesquisa na área educacional. Espera-se que o presente estudo possa contribuir para melhor compreensão dos construtos abordados em populações de estudantes, especialmente da Educação Básica.

Alguns apontamentos merecem ser feitos, tanto no que se refere à formação de professores, quanto à prática docente. Nesse sentido, espera-se que este estudo possa lembrar às instituições que trabalham com a formação de professores a importância e a necessidade de capacitar os futuros docentes para atuar em direção a um ensinar os alunos a autorregulação da aprendizagem. Além disso, espera-se que os educadores busquem promover nos alunos uma reflexão sobre as causas do desempenho escolar e estimulá-los ao desenvolvimento de características individuais que facilitem a superação das adversidades.

Acredita-se que outro importante desdobramento da presente pesquisa será a oportunidade de apresentar os resultados aqui encontrados ao diretor, aos professores e ao coordenador da escola participante, o que lhes proporcionará a possibilidade não só de compreender mais profundamente as atribuições de causalidade e a resiliência de seus alunos, mas também de discutir os impactos desse conhecimento na prática docente, diminuindo, assim, a distância existente entre a produção do conhecimento científico e a ação pedagógica.

Em termos de metodologia, o presente estudo apresenta uma abordagem interessante, uma vez que foram utilizados diferentes instrumentos na coleta de dados. Foram usadas questões abertas e escalas para mensurar a atribuição de causalidade e a resiliência nos participantes, isso permitiu uma ampla coleta de informações e, conseqüentemente, uma análise mais rica dos dados. Dessa forma, ressalta-se que para um aprofundamento na área, a diversificação de instrumentos e o diálogo entre os paradigmas qualitativos e quantitativos torna-se um aspecto válido de se investir. Ademais, enfatiza-se a necessidade de pesquisas de intervenção sobre a atribuição de causalidade e a resiliência em estudantes, pois se verificou que na literatura essa abordagem de trabalho apresenta-se escassa e, diante da relevância desses construtos no contexto educacional, torna-se fundamental investigar propostas e métodos orientados ao desenvolvimento de atribuições causais e à promoção das características relacionadas à resiliência que possibilitem ao aluno a aprendizagem autorregulada e de qualidade.

Ainda que o presente estudo tenha suscitado contribuições para área escolar e educacional, que poderão ser utilizadas tanto por pesquisadores, como por profissionais da Educação e também por aqueles que trabalham na escola que aceitou participar da pesquisa, ele sem dúvida também possui suas limitações. Uma delas está associada ao fato de se ter realizado a coleta de dados em uma única escola da região do Triângulo Mineiro, o que implica uma restrição na generalização dos resultados para a população geral e para a população de estudantes do Ensino Fundamental.

Uma segunda limitação a ser considerada refere-se ao estudo das relações existentes entre os construtos, atribuição causal e resiliência, e as variáveis demográficas, escolares e sociais presentes no contexto. Neste trabalho foi dada atenção as variáveis como sexo, idade, escolaridade e repetência. No entanto, em futuras investigações, pode-se abordar também outros fatores de impacto na área educacional como, por exemplo, o desempenho escolar e o nível socioeconômico, entre outros.

Diante dos resultados, das conclusões e das limitações apresentadas espera-se que este estudo suscite interesse e atraia pesquisadores a ampliarem a compreensão do conceito de atribuição de causalidade, bem como de resiliência no contexto educacional, de forma a destacar o potencial dos indivíduos para se tornarem autorregulados na aprendizagem e capazes de superar e adaptar-se às situações de adversidade, que porventura surjam.

REFERÊNCIAS

- Abramson, L., Seligman, M., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74.
- Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições Causais para o Sucesso e Fracasso Escolares. *Estudos em Psicologia*, 25(2), 169-176.
- Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2010). Atribuições Causais na Explicação da Aprendizagem Escolar. In, E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para Aprender – aplicações no contexto educativo*. (Ed. 1, pp. 145-166). Petrópolis: Vozes.
- Angst, R. (2009). Psicologia e Resiliência: Uma revisão de literatura. *Psicologia Argumento*, 27(58), 253-260.
- Assis, S. G., Pesce, R. P., & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., Ihrig, D., & Forstadt, L. (2006). Attributional Choices for Academic Success and Failure by Intellectually Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 283-294.
- Barbosa, G. (2006). *Índices de resiliência: análise em professores do Ensino Fundamental*. São Paulo, 2006. Recuperado em 01 de março de 2012, de http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000009200600100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Barbosa, R. J. (2008). *Tradução e Validação da Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes de Sandra Princy-Embury*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.
- Barlach, L., Limongi-França, A. C., & Malvezzi, S. (2008). O conceito de Resiliência Aplicado ao Trabalho nas Organizações. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(1), 101-112.
- Barros, A. M. (1991). Expectativas de controlo interno-externo: Revisão da literatura e análise dos instrumentos. *Psicologia*, 8(1), 79-92.
- Batista, R. L. (2010). *Percepção de Suporte Organizacional, Afeto Positivo, Afeto Negativo e Resiliência: Antecedentes da Confiança do Empregado na Organização*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. Minas Gerais, Brasil.
- Bem, D. J. (1967). Self-Perception: na alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. *Psychological Review*, 74(3), 183-200.

- Bem, D. J. (1972). Self-Perception Theory. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 6, pp. 1-62). New York: Academic Press
- Beck, M. L. G. (2001). A Teoria da Atribuição e sua relação com a Educação. *Revista Acadêmica Multidisciplinar Urutagua*, 1(3). Recuperado em 12 de junho de 2011, de www.urutagua.uem.br/03beck.htm
- Blum, R. W. (1997). Risco e Resiliência. Sumário para desenvolvimento de um programa. *Adolescência Latinoamericana*, 1(1), 16-19.
- Boekaerts, M., Otten, R., & Voeten, R. (2003). Examination performance: are student's causal attributions school-subject specific?. *Anxiety, stress, and coping*, 16(3), 331-342.
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucchiarelli, A., & Vlahov, D. (2006). Psychological Resilience after Disaster. New York City in the Aftermath of the September 11th Terrorist Attack. *Association for Psychological Science*, 17(3), 181-186.
- Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a Psicologia Escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(1), 111-128.
- Boruchovitch, E. (2001). Conhecendo as Crenças sobre Inteligência, Esforço e Sorte de Alunos Brasileiros em Tarefas Escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(3), 461-467.
- Boruchovitch, E. (2004). A Study of Causal Attributions for Success and Failure in Mathematics Among Brazilian Students. *Revista Interamericana de Psicologia*, 38(1), 53-60.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2010). (Orgs). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes.
- Boruchovitch, E., Costa, E. R., & Neves, E. R. C. (2005). Estratégias de Aprendizagem: contribuições para a formação de professores e cursos superiores. In M. C. Jolly, A. A. A. Santos, & F. F. Sisto (Orgs.). *Questões do cotidiano universitário*. (pp. 239-260). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Boruchovitch, E. & Ganda, D. R. (2010). *As Atribuições de Causalidade para o Sucesso e Fracasso acadêmico de Alunos de um Curso de Pedagogia*. Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED. Londrina, PR.
- Boruchovitch, E., & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(3), 59-71.

Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2011). *Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Brito, H. S. (2006). Estresse, Resiliência e Vulnerabilidade: comparando famílias com filhos adolescentes na escola. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(2), 25-37.

Carvalho, F. T., Morais, N. A., Kollerm S. H., & Piccinini, C. A. (2007). Fatores de proteção relacionados à promoção de resiliência em pessoas que vivem com HIV/AIDS. *Caderno de Saúde Pública*, 23(9), 2023-2033.

Cavaco, N. A. P. A. (2010). Atitudes educativas parentais e resiliência no adolescente. Recuperado em 14 de dezembro de 2012, de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0563.pdf>

Chiaromonte, M. M. D. (2002). Diferencias de género en las explicaciones causales de adolescentes. *Psicothema*, 14(3), 572-576.

Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance selfregulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.

Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41, 211-236.

Cowan, P. A., Cowan, C. P., & Sculz, M. S. (1996). Thinking about risk and resilience in families. In E. M. Hetherington, & E. A. Blechman. (Orgs.). *Stress, coping and a resilience in children and families*. (pp. 1-38). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Dantas, A. C. G. (2006). Personalidade, estilos de atribuição e habilidades sociais em adolescentes. *Ciências e Cognição*, 07, 14-26.

De Antoni, C., Barone, L. R., & Koller, S. H. (2006). Violência e pobreza: um estudo sobre vulnerabilidade e resiliência familiar. In D. D. Dell’Aglío, S. H. Koller, & M. A. Yunes (Orgs.). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. (Ed. 1, pp. 141-172). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Dela Coleta, J. A., & Dela Coleta, M. F. (2006). *Atribuição de causalidade: Teoria, pesquisa e aplicações*. (2ª ed.). Taubaté: Cabral Livraria e Editora Universitária.

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida*. (Ed 1, pp.113-141). Campinas: Alínea.

Dell'Aglio, D. D., & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de Coping e Estilo Atribucional de Crianças em Eventos Estressantes. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 5-13.

Dell'Aglio, D. D., Koller, S. H., & Yunes, M. A. (Orgs.). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Doll, B., Spies, R. A., Champion, A., Guerrero, C., Dooley, K., & Turner, A. (2010). The ClassMaps Survey: A Measure of Middle School Science Students' Perceptions of Classroom Characteristics. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(4), 338-348.

Fajardo, I. N., Minayo, M. C. S., & Moreira, C. O. F. (2010). Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 761-774.

Faria, L. (2000). Aspectos desenvolvimentais das atribuições e dimensões causais: estudos no contexto português. *RIDEP*, 9(1), 23-39.

Fatemi, A. H., & Asghari, A. (2012). Attribution Theory, Personality Traits, and Gender Differences among EFL Learners. *International Journal of Education*, 4(2), 181-201.

Ferreira, A. B. (2010). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo.

Ferreira, M. C. (2010). A Psicologia Social Contemporânea: Principais Tendências e Perspectivas Nacionais e Internacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(n. especial), 51-64.

Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L., Omar, A. G., Delgado, H. U., González, A. T., Silva, J. M. B., Souza, M. A., & Cisne, M. C. F. (2002). Causal Attribution Success and Failure in School: a Transcultural Study Brazil-Argentina-Mexico. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 15(3), 515-527.

Flach, F. F. (1991). *Resiliência: A arte de ser flexível*. São Paulo: Saraiva.

Försterling, F., & Binsler, M. J. (2002). Depression, School Performance, and the Veridicality of Perceived Grades and Causal Attributions. *Society for Personality and Social Psychology*, 28(10), 1441-1449.

Fugas, C. (2007). Encontrar culpados ou compreender as causas dos acidentes de trabalho? Recuperado em 15 de dezembro de 2011, de http://cis.engenheiros.pt/2007/comunicacoes/Carla_Fugas.pdf

Garcia, S. C., Brino, R. F., & Williams, L. C. A. (2009). Risco e Resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicologia da Educação*, 28, 23-50.

Garcia, N. M., & Yunes, M. A. M. (2006). Resiliência familiar: baixa renda e monoparentalidade. In D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller, & M. A. Yunes (Orgs.). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. (Ed. 1, pp. 117-140). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Garnezy, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: a building block for development psychopathology. *Child Development*, 55, 97-111.

Godoy, K. A. B., Joly, M. C. R. A., Piovezan, N. M., Dias, A. S., & Silva, D. V. (2010). Avaliação da resiliência em escolares do ensino médio. *Psicologia da Saúde*, 18(1-2), 79-90.

Goethals, G. R. (2003). A century of social psychology: Individuals, ideas and investigations. In: M. A. Hogg & J. Cooper (Orgs.), *The sage handbook of social psychology* (Vol. 1, pp. 3-23). London: Sage.

González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G., & Valle, A. (2000). Autoconceito, proceso de atribución causal y metas académicas em niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories e Principles of motivation. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Orgs.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Grotberg, E. H. (2005). Introdução: novas tendências em resiliência. In A. Melillo, E. N. S. Ojeda, & D. Rodríguez (Orgs.). *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. (pp.15-22). Porto Alegre: Artmed.

Guimarães, S. E. R. (2004). Necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In E. Boruchovitch, & A. Bzuneck (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. (pp.177-199). Petrópolis: Vozes.

Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In Z. A. P. Del Prette (Orgs.). *Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. (pp. 25-42). Campinas: Alínea.

Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358-374.

Heider, F. (1958). *The Psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Heider, F. (1970). *Psicologia das relações interpessoais*. São Paulo: Pioneira/ Editora da Universidade de São Paulo.

Houaiss, A. (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

- Hunter, L. B. (1998). *Images of resilience: troubled children create healing stories in the language of sandplay*. Palm Beach, Florida: Behavioral Communications Institute.
- Jadue, G., Galindo, A., & Navarro, L. (2005). Factores Protectores y Factores de Riesgo para el Desarrollo de la Resiliencia Encontrados em una Comunidad Educativa en Riesgo Social. *Estudios Pedagógicos*, 31(2) 43-55.
- Job, F. P. P. (2003). Resiliência na Organização: Estudo de caso da mediação e avaliação da resiliência dos indivíduos em uma organização industrial. *Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, 5, 33-42.
- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From act to disposition: the attribution process in person perception. In L. Berkowitz (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. (Vol. 2, pp. 219-266). New York: Academic Press.
- Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1971). *The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior*. New York: General Learning Press.
- Jung, L. M. (2008). *Atribuição de causalidade ao insucesso nas provas do simulado do PAS, por alunos e professores do ensino médio: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, Brasília. Distrito Federal, Brasil.
- Junqueira, M. F. P. S., & Deslandes, S. F. (2003). Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde Pública*, 19, 227-235.
- Kelley, H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*. (Vol. 15, pp. 192-238), Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychology*, 28(2), 107-128.
- Khodayarifard, M., Anshel, M. H., & Brinthaup, T. M. (2006). Relationships Between Attributional Style and Trait Anxiety for Preadolescent Australian Boys and Girls. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 6, 26-38.
- Lee, T., Kwong, W., Cheung, C., Ungar, M., & Cheung, M. Y. L. (2009). Children's Resilience-Related Beliefs as a Predictor of Positive Child Development in the Face of Adversities: Implications for Interventions to Enhance Children's Quality of Life. *Social Indicators Research*, 95, 437-453.
- Lévano, A. C. S. (2009). Felicidad, resilience y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(2), 133-141.
- Levin, J., & Fox, A. J. (2004). *Estatística para ciências humanas*. 9ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Libório, R. M. C., Castro, B. M., & Coêlho, A. E. L. (2006). Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. In D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller, & M. A. Yunes (Orgs.). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. (Ed. 1, pp. 89-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Luthar, S. S., Cicchetti, B., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Marques, J., De Rose, T., Del'Arco, L., & Martini, M. L. (2006). Intervenção para a promoção do autoconceito: combinando feedback focalizado internamente e feedback atribucional em situação de tutoria de leitura. In Resumos de comunicações científicas, *VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, São João del Rei. Recuperado em 13 de fevereiro de 2012, de http://www.ufscar.br/~bdsepsi/tan_ros_res_14.pdf

Martini, M. L. (1999). *Atribuições de Causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. São Paulo, Brasil.

Martini, M. L. (2003). *Variáveis Psicológicas de Professores e Alunos, Ações Interativas e Desempenho Acadêmico: investigando possíveis relações*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. São Paulo, Brasil.

Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição da causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea.

Martini; M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Nível Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 355-368.

Martins, M. C. F., Onça, S. S., Emílio, E. R., & Siqueira, M. M. M. (2012). Resiliência: uma breve revisão teórica do conceito. Manuscrito não publicado.

Mascarenhas, S., Almeida, L. S., & Barca, A. (2005). Atribuições Causais e Rendimento Escolar: Impacto das Habilidades Escolares dos Pais e do Gênero dos Alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-91.

Masten, A. S., & Garmezy, N. (1985). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In B. B. Lahey, & A. E. Kazdin (Eds.). *Advances in clinical child psychology* (pp. 1-52). New York: Plenum.

Matos, F. A., & Jesus, S. N. (2011). Relações entre pares, resiliência e bem-estar dos alunos na escola. *Revista Amazônica*, 7 (2), 61-76.

Miranda, L. C., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A. R., & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, 17(1), 1-9.

Morais, N. A., & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. In S. H. Koller (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisas e intervenção no Brasil*. (pp. 91-107). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Moraes, M. C. L., & Rabinovich, E. P. (1996). Resiliência: uma discussão introdutória. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 6(1/2), 70-75.

Morrison, G. M., Robertson, L., Laurie, B., & Kelly, J. (2002). Protective factors related to antisocial behavior trajectories. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 277-290.

Neves, L. F. (2002). *Um Estudo sobre as Relações entre a Percepção e as Expectativas dos Professores e dos Alunos e o Desempenho em Matemática*. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. São Paulo, Brasil.

Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4(25), 635-652.

Nokelainen, P., Tirri, K., & Merenti-Välimäki, H. (2007). Investigating the Influence of Attribution Styles on the Development of Mathematical Talent. *Gifted Child Quarterly*, 51(1), 64-81.

Noronha, M. I., & Rodrigues, M. A. (2011). Saúde e Bem-Estar de Crianças em Idade Escolar. *Escola Anna Nery*, 15(2), 395-401.

Paiva, M. L. M. F., & Boruchovitch, E. (2010). Orientações Motivacionais, Crenças Educacionais e Desempenho Escolar de Estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15(2), 381-389.

Paucar, M. A. V. (2010). Factores de resiliência asociados al rendimiento académico em estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188.

Paucar, M. A. V., & Guajardo, E. S. (2010). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica Panamerican Journal of Psychology*, 11(1), 67-78.

Peltz, L., Moraes, M. G., & Carlotto, M. S. (2010). Resiliência em estudantes do Ensino Médio. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 24(1), 87-94.

- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N., & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e Proteção: Em Busca de Um Equilíbrio Promotor de Resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 135-143.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Avanci, J. Q., Santos, N. C., Malaquias, J. V., & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(2), 436-438.
- Pinheiro, D. P. N. (2004). A Resiliência em Discussão. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 67-75.
- Poletto, M., & Koller, S. H. (2006). Resiliência: uma perspectiva conceitual e histórica. In D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller, & M. A. Yunes (Orgs.). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. (Ed. 1, pp. 19-44). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Polydoro, S. A. J., & Azzi, R. G. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*, 29, 75-94.
- Prince-Embury, S. (2007). *Resiliency scales for children & adolescents: A profile of personal strengths*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Ribeiro, C. (2000). Em Torno do Conceito Locus de Controle. *Máthesis*, 9, 297-314.
- Richardson, G. E., & Waite, P. J. (2002). Mental health promotion through resilience and resiliency education. *International Journal of Emergency Mental Health*, 4, 65-75.
- Rigby, B. T., & Huebner, E. S. (2005). Do causal attributions mediate the relationship between personality characteristics life satisfaction in adolescence? *Psychology in the Schools*, 42(1), 91-99.
- Ripar, A. A., Evangelista, F. S. F. Q., & Paula, F. V. (2008). Resiliência e gênero. *Psicólogo Informação*, (12), 33-52.
- Rodrigues, A., & Assmar, E. M. L. (2003). Influência Social, Atribuição de Causalidade e Julgamentos de Responsabilidade e Justiça. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 191-201.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., & Jablonski B. (2000). *Psicologia Social*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Rosário, P. (2004). *Estudar o estudar: (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1(609).

- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45(4), 489-493.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. R. M. (2005). Risco, Proteção e Resiliência no Desenvolvimento da Criança e do Adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216.
- Sahinkarakas, S. (2011). Young students' success and failure attributions in language learning. *Social Behavior and Personality*, 39(7), 879-886.
- Sauaia, N. (2003). *Psicoterapia de orientação junguiana com foco corporal para grupos de crianças vítimas de violência: promovendo habilidades da resiliência*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Schilieper, M. D. M. J. (2001). *As Estratégias de Aprendizagem e as Atribuições de Causalidade de Alunos do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. São Paulo, Brasil.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sequeira, V. C. (2009). Resiliência e Abrigos. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 29(1), 65-80.
- Silva, M. R. S., Elsen, I., & Lacharité, C. (2003). Resiliência: Concepções, Fatores Associados e Problemas Relativos à Construção do Conhecimento na Área. *Paidéia*, 13(26), 147-156.
- Silva, G. C. R. F., Mascarenhas, S. A. N., & Silva, I. R. (2011). Vivências de Reprovação e as Atribuições Causais de Estudantes Sobre o Rendimento Escolar em Manaus. In: *X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá. Recuperado em 13 de fevereiro de 2012, de <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/249.pdf>
- Simões, C., Matos, M. G., Ferreira, M., & Tomé, G. (2010). Risco e Resiliência em Adolescentes com Necessidades Educativas Especiais: desenvolvimento de um programa de promoção da resiliência na adolescência. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 11(1), 101-119.
- Soric, I., & Ancic, J. (2008). Learning strategies and causal attributions in second language learning. *Review of Psychology*, 15(1-2), 17-26.

- Soric, I. (2009). Regulatory Styles, Causal Attributions and Academic Achievement. *School Psychology International*, 30(4), 403-420
- Sousa, P. M., Rosado, A. B., & Cabrita, T. M. (2008). Análise das Atribuições Causais do Sucesso e do Insucesso na Competição, em Função do Nível Competitivo dos Futebolistas Portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 203-211.
- Stephanou, G. (2012). Students' School Performance in Language and Mathematics: Effects of Hope on Attributions, Emotions and Performance Expectations. *International Journal of Psychological Studies*, 4(2), 93-119.
- Stipek, D. J. (1988). *Motivation to learn - From theory to practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Taboada, N. G., Legal, E. J., & Machado, N. (2006). Resiliência: Em busca de um conceito. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(3), 104-113.
- Tavares, G. R. (2008). Resiliência, capacidade de superar adversidades. *Interseção*, 1(2), 6-14.
- Tavares, J. (Org.). (2001). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez.
- Toland, J., & Boyle, C. (2008) .Applying Cognitive Behavioural Methods to Retrain Children's Attributions for Success and Failure in Learning. *School Psychology International*, 29(3), 286-302.
- Trombeta, L. H., & Guzzo, R. S. L. (2002). *Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes*. Campinas: Alínea.
- Vanistendael, S., & Lecomte, J. (2004). Resiliencia y sentido da vida. In A. Melillo, E. N. S. Ojeda, & D. Rodríguez (Orgs.). *Resiliencia y subjetividad* (pp.77-90). Buenos Aires: Paidós.
- Vargas, C. P. (2009). O desenvolvimento da resiliência pelas adversidades da escola. *Revista Espaço Acadêmico*, (101), 109-115.
- Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71(3), 290- 297.
- Williams, M., Burden, R. L., & Al-Bahama, S. (2001). Making sense of sucess and failure: the role of the individual in Motivation Theory. In Z. Dornyei, & R. Schmidt (Eds.). *Motivation and Secondy Language Acquisition* (pp. 171-184). Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *American Educational Research Association*, 42(2), 203-215.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.

Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution) – emotion-action model of motivated behavior: analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2), 186-220.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(2), 548-573.

Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-622.

Weiner, B., & Handal, S. J. (1985). A Cognition-Emotion-Action Sequence: Anticipated Emotional Consequences of Causal Attributions and Reported Communication Strategy. *Developmental Psychology*, 21(1), 102-107.

Yoshimoto, C. R. (2004). *Análise Atribucional do Baixo Rendimento Escolar em Alunos da Quarta Série do Ensino Fundamental, Participantes do Projeto "Escola nas Férias"*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Marília. São Paulo, Brasil.

Yunes, M. A. M. (2001). *A questão triplamente controversa da resiliência em famílias de baixa renda*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia Positiva e Resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8(num esp), 75-84.

Yunes, M. A. M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In J. Tavares. (Org.). *Resiliência e Educação* (Ed. 2, pp. 13-42). São Paulo: Cortez.

Zadeh, Z. Y., Geva, E., & Rogers, M. A. (2008). The Impact of Acculturation on the Perception of Academic Achievement by Immigrant Mothers and Their Children. *School Psychology International*, 29(1), 39-70.

Zambon, M. P. (2006). *Motivação de alunos: relações entre desempenho acadêmico, metas de realização, atribuições de causalidade e autoconceito acadêmico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. São Paulo, Brasil.

Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Orgs.). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: The Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of selfregulation* (pp. 13-39). New York, San Diego: Academic Press.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: a Social cognitive perspective. In D. Y. Dai, & R. J. Sternberg (Orgs.). *Motivation, emotion and cognition: integrative perspectives on intellectual development and functioning* (pp. 323-350). United States: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

ANEXO 1

Carta ao Dirigente Regional de Ensino

Prezado,

Venho solicitar a Vossa Senhoria a permissão para desenvolver um projeto de pesquisa com alunos do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal de Monte Carmelo. A pesquisa tem como objetivo identificar as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar, e analisar a resiliência em estudantes do ensino fundamental, bem como suas possíveis correlações. Pretende-se com o estudo contribuir com a produção de conhecimento na área da Educação. Esse trabalho refere-se a um projeto de mestrado vinculado ao programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp e está sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Evely Boruchovitch.

Os pesquisadores da presente pesquisa assumem o compromisso de cumprir as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), no que tange a ética envolvida em pesquisa com seres humanos. Assim, a pesquisa contará com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis dos alunos envolvidos, assegurando-lhes o caráter voluntário de sua participação. A confidencialidade na coleta dos dados desta pesquisa será garantida, uma vez que não serão citados nem os nomes das escolas em que a mesma será realizada, nem o dos alunos envolvidos. Os resultados serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho e possível divulgação em meio especializado. Será também garantido à direção das escolas que a coleta dos dados com os alunos ocorrerá nos horários de maior conveniência para a instituição.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer a atenção recebida e informar que estamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente;

Prof.^a Dr.^a Evely Boruchovitch

Aluna Natália Rodvalho Garcia

Faculdade de Educação – UNICAMP/Departamento de Psicologia Educacional

O dirigente da Secretaria Municipal de Ensino autoriza a participação da instituição na pesquisa:
“Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar e Resiliência em Estudantes do
Ensino Fundamental”.

Instituição: _____

Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de 2011.

ANEXO 2

Carta de Apresentação para Autorização de Pesquisa

Prezado Diretor(a),

Sou aluna do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Estou fazendo uma pesquisa sobre as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e resiliência em estudantes do ensino fundamental. Por meio dessa pesquisa pode-se identificar as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar a partir da interpretação do aluno e analisar a capacidade do mesmo para superar as adversidades presentes no ambiente escolar. Assim, busca-se colaborar com a melhoria da aprendizagem e ampliação do conhecimento científico na área. Para a realização do estudo, faz-se necessário a participação de alunos do ensino fundamental, matriculados no 5º, no 6º, no 7º, no 8º e no 9º anos escolares, de ambos os sexos. Os alunos responderão a questões abertas e duas escalas que irão avaliar as duas variáveis de interesse no estudo. A coleta de dados ocorrerá num horário de maior conveniência para a escola e para o professor, tendo em vista não interferir na rotina escolar.

Vale ressaltar que a pesquisa possui um caráter confidencial no que se refere a identificação da escola e dos alunos envolvidos. Depois de concluída a pesquisa, estarei à disposição para informar os resultados obtidos à escola.

Desde já, agradeço a atenção e empenho da direção, bem como a oportunidade concedida para a realização da pesquisa.

Monte Carmelo, 30 de setembro de 2011.

Atenciosamente,

Natália Rodvalho Garcia

ANEXO 3

Aceite do Diretor da Escola Participante da Pesquisa

O diretor autoriza a participação da escola, da qual é gestor, no presente pesquisa: “Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar e Resiliência em Estudantes do Ensino Fundamental”.

ESCOLA:

DIRETOR (A):

ASSINATURA: _____

_____, _____ de _____ de 2011.

ANEXO 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nome da pesquisa: “Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar e Resiliência em Estudantes do Ensino Fundamental”

Pesquisadora: Natália Rodovalho Garcia

Prezados Pais,

Sou aluna do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Estou fazendo uma pesquisa sobre as atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a resiliência em estudantes do ensino fundamental. Para dar continuidade a este trabalho necessito da sua colaboração, autorizando seu filho a responder um questionário sobre as causas que ele atribui ao sucesso e ao fracasso escolar; e os processos de superação das adversidades no ambiente escolar. O questionário será aplicado pela pesquisadora, na própria escola e no horário de maior conveniência para a direção escolar.

Vale ressaltar que a identificação do seu filho será mantida em total sigilo. É importante lembrar que a participação do aluno na pesquisa é voluntária e sem nenhum prejuízo, caso não deseje participar.

Por favor, responda as questões que se seguem e peça para o seu filho ou filha trazer de volta esta carta para a escola, e entregar para a professora.

Você autoriza a participação de seu filho nesta pesquisa?

Sim () Não ()

Nome da criança: _____

Ano escolar: _____

Turma: _____

Assinatura do responsável: _____

Antecipadamente agradeço e me coloco à sua disposição para outros esclarecimentos que julgue necessários.

Natália Rodvalho Garcia

Telefone: (19) 8292-2668

e-mail: natirg_mg@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- UNICAMP

Telefone: (19) 3521-8936

Departamento de Psicologia Educacional Telefone: (19) 3521 – 5555

ANEXO 5

Sistema de Categorização das Respostas para a Questão “Quais as dificuldades que você mais encontra na escola?”

(Natália Rodovalho Garcia e Evely Boruchovitch, 2012)

- Questão 1: Quais as dificuldades que você mais encontra na escola?
- Categorias:

1 – Dificuldade no relacionamento interpessoal: esta categoria é composta por respostas nas quais o aluno relata problemas de interação com alguns colegas e professores devido a timidez, falha na comunicação, bullying e comportamentos socialmente inadequados como brigas e arruaças.

Exemplos: “Minhas maiores dificuldades aqui na escola é lidar com os colegas que fazem bagunça”.

“Que os meninos me xingam do meu apelido, mas eu não gosto”.

2 – Dificuldade de aprendizagem: esta categoria inclui respostas nas quais o aluno apresenta problemas em aprender o conteúdo das disciplinas, bem como em escrever e ler.

Exemplos: “Eu tenho dificuldade em ciências e em português”.

“Em algumas matérias como matemática”.

3 – Dificuldade nas avaliações e nos exercícios escolares: esta categoria é constituída por respostas nas quais o aluno relata problemas no momento de realização das provas e de atividades escolares, seja dentro ou fora de sala de aula.

Exemplos: “As provas”.

“Eu encontro dificuldades para fazer tarefas de matemática como fazer equação e medir ângulos”.

4 – Estrutura física da escola: nesta categoria encontram-se respostas relacionadas à queixas de problemas no espaço físico da escola.

Exemplos: “Os banheiros não fecham e às vezes ficam outras meninas olhando e zuando”.

“Falta espaço para andar no recreio”.

5 – Controle do comportamento e das emoções: esta categoria é composta por respostas nas quais o aluno relata dificuldades de reger os próprios atos e os sentimentos negativos.

Exemplos: “Ficar em silêncio durante a aula”.

“Minha dificuldade na escola é o meu medo de não conseguir passar em matemática”.

6 – Regras da instituição: esta categoria inclui respostas nas quais o aluno diz ter problemas em respeitar e seguir as leis de regimento interno estabelecidas pela escola.

Exemplos: “Eu encontro algumas dificuldades na escola a primeira é antes de começar eu tenho que ficar esperando do lado de fora até os portões se abrirem”.

“Em fazer todas as regras que a escola exige”.

7 – Não tem dificuldades: esta categoria inclui respostas nas quais o aluno diz não ter identificado obstáculos no ambiente escolar.

Exemplos: “Não tenho dificuldade”.

“Não tenho”.

ANEXO 6

Sistema de Categorização das Respostas para a Questão “Você tem algumas estratégias para lidar com elas? Quais são? Conta para mim o que você faz.”

(Natália Rodovalho Garcia e Evely Boruchovitch, 2012)

- Questão 2: Você tem algumas estratégias para lidar com elas? Quais são? Conta para mim o que você faz.

- Categorias:

1 – Evitação de alguns relacionamentos: esta categoria é composta por respostas nas quais o aluno relata: a) esquivar-se da interação com alguns colegas e professores ou, b) ignorar determinadas pessoas, não se preocupando com o que o outro fala e faz.

Exemplos: “Tentar evitar elas para não dar confusão, passar por outros lugares da escola”.

“Quando eles me xingam eu não ligo para o que eles fazem”.

2 – Utilização de boas estratégias de estudo e de aprendizagem: esta categoria inclui respostas nas quais o aluno diz monitorar a atenção, o esforço e adequar o próprio comportamento como um meio de aprender mais o conteúdo e realizar as atividades escolares, dentro e fora da instituição.

Exemplos: “Eu ler bastante para conseguir e ficar prestando atenção”.

“Estudar e prestar atenção na aula”.

3 – Fazer reclamações: nesta categoria estão às respostas dos alunos que dizem queixar-se do problema para a direção da escola ou para os professores.

Exemplos: “Falar para a diretora que ele me bateu”.

“Conto para a diretora e para os professores e quando tem briga eu saio fora”.

4 – Investimento nas relações interpessoais: esta categoria é composta por respostas nas quais o aluno diz respeitar as pessoas e ampliar o seu ciclo social dentro e fora da escola, tentando criar vínculos que permitam a solicitação de ajuda nos momentos de necessidade.

Exemplos: “Procuro me aproximar das pessoas para que gostem de mim como eu sou”.

“Eu jogo futebol quando chego em casa e brinco com os meus irmãos”.

5 – Enfrentamento por meio do revidar: esta categoria envolve as respostas dos alunos que dizem contrapor-se a colegas e professores em situações de conflito.

Exemplos: “Eu enfrento ele”.

“Empurrar”.

6 – Autocontrole do comportamento e das emoções: esta categoria é composta por respostas nas quais o aluno relata tentar administrar os seus próprios comportamentos e sentimentos.

Exemplo: “Tento ficar calado, mas nem sempre consigo”.

“Sim, eu conto até 10, respiro fundo, penso e respondo”.

7 – Distrair-se com outras atividades: esta categoria é composta por respostas nas quais o aluno relata realizar atividades alternativas como forma de entretenimento e para espalhar, mudar o foco da sua atenção no momento.

Exemplos: “Eu tento me distrair até a aula começar”.

“Eu vou ler um livro, procuro não olhar muito pra elas e sentar num banco quando bate o sinal eu vou para a sala”.

8 – Organização do tempo e compromisso com a frequência escolar: esta categoria é formada por respostas nas quais o aluno relata: a) buscar distribuir adequadamente o tempo que tem para o estudo e a realização de suas demais atividades ou b) ter assiduidade nas aulas.

Exemplos: “Sim. Eu venho de bicicleta e com cada atraso eu acordo mais cedo. Eu atualmente estou acordando 5:00 horas em ponto”.

“Procuro frequentar todas as aulas”.

9 – Respeitar as regras: nesta categoria estão as respostas dos alunos que dizem cumprir as leis estabelecidas pela instituição escolar.

Exemplos: “Sim. Ser mais simpático e tento entender as regras da escola”.

“Eu respeito os horários de ir ao banheiro”.

10 – Ausência de estratégias de enfrentamento: nesta categoria estão as respostas dos alunos que dizem não ter conhecimento de táticas para superar as dificuldades encontradas no ambiente escolar.

Exemplos: “Nenhuma”.

“Não, nenhuma, nada”.

11 – Respostas vagas/redundantes/em branco/ilegíveis: esta categoria é constituída por respostas nas quais: a) o aluno relata uma estratégia de enfrentamento não congruente com a dificuldade apresentada, b) há ausência de sentido na resposta, c) a resposta está escrita de forma incompreensível ou, d) o aluno deixou em branco.

Exemplos: “Não, nenhuma, eu converso muito”.

“Tento aprender a lidar com elas”.