

CONTROLE PERCEBIDO E DESEMPENHO ACADÊMICO  
DE CRIANÇAS DE NÍVEL  
SÓCIO-ECONÔMICO BAIXO

Lísia Ramos Mayer

Dissertação apresentada como exigência parcial  
para obtenção do grau de Mestre em Psicologia  
sob orientação da  
Profa. Dra. Sílvia Helena Koller

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia  
Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento  
Fevereiro, 1998.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Silvia Koller pela orientação, incentivo e dedicação que proporcionaram a realização deste trabalho.

Aos professores Raul Aragão Martins, Ângela Biaggio e Marcella Rafaelli pela leitura e pelas sugestões apresentadas.

À minha família, em especial ao meu esposo Bruno por sua compreensão, apoio e presença constante e, a minha querida Brisa.

À Mayte Raya Amazarray, Paula Sandrine Machado e Maria Cristina Bressane pela contribuição na coleta de dados, pela amizade, apoio e grandiosa troca de idéias e frutíferos trabalhos originados a partir deste estudo.

À colega Claudia Giacomoni pelo apoio inestimável nas análises estatísticas e oportunidade de troca de idéias.

Aos colegas do CEP-Rua pela companhia, apoio e troca de experiências.

Às colegas Paola Biasoli Alves e Alessandra Lima Marques pelos incontáveis momentos de troca de idéias e de lazer que passamos juntas, além dos trabalhos que realizamos e continuaremos a realizar.

À funcionária da Secretaria do Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Margarete Bianchessi, pelo auxílio e colaboração.

Aos diretores das escolas que tão gentilmente nos acolheram e possibilitaram a coleta de dados e a realização deste trabalho.

A todas as crianças que participaram desta pesquisa propiciando meu aprimoramento profissional e a produção científica.

Ao CNPq pelo auxílio financeiro para a realização desta pesquisa.

## SUMÁRIO

	Página
Sumário de Tabelas.....	4
Resumo.....	5
Abstract.....	6
 Capítulo	
I. INTRODUÇÃO.....	7
1.1 Controle Percebido.....	8
1.2 Desempenho Acadêmico.....	15
1.3 Fatores de risco ou mecanismos protetivos.....	17
II. MÉTODO.....	20
2.1 Participante.....	20
2.2 Instrumentos.....	20
2.3 Procedimento.....	22
III. RESULTADOS.....	23
IV. DISCUSSÃO.....	32
Referências.....	39
Anexos.....	42
Anexo I - Entrevista inicial com a criança.....	42
Anexo II - CAMI (Control, Agency, Means-Ends Interview).....	43
Anexo III - Escala de Avaliação dos Alunos pelos Professores.....	46

## SUMÁRIO DAS TABELAS

	Página
Tabela 1. Correlações de Pearson entre desempenho acadêmico (TDE) e controle percebido.....	24
Tabela 2. Médias dos escores totais de controle percebido para aprovados e reprovados.....	26
Tabela 3. Médias dos escores de controle percebido para aprovados e reprovados, levando em conta os eventos positivos.....	26
Tabela 4. Médias dos escores de controle percebido para aprovados e reprovados, levando em conta os eventos negativos.....	27
Tabela 5. Médias dos escores de controle percebido por gênero, levando em conta os eventos negativos.....	28
Tabela 6. Frequências e percentuais das crianças aprovadas e reprovadas por gênero.....	29
Tabela 7. Médias dos escores totais de controle percebido para crianças de sete e oito anos.....	29
Tabela 8. Médias dos escores de controle percebido para crianças de sete e oito anos, levando em conta os eventos positivos.....	30
Tabela 9. Médias dos escores de controle percebido para crianças de sete e oito anos, levando em conta os eventos negativos.....	30
Tabela 10. Correlação de Pearson entre (TDE) e a escala de avaliação dos alunos pelos professores.....	31
Tabela 11. Correlação de Pearson entre TDE) e o Raven.....	31

## RESUMO

Este estudo identifica a relação entre controle percebido e desempenho acadêmico de crianças em situação de risco social e pessoal na cidade de Porto Alegre. Foram examinadas 61 crianças, sendo 30 meninos e 31 meninas com idades de 7 a 8 anos, que freqüentavam a primeira série de duas escolas estaduais da periferia de Porto Alegre. Os dados foram obtidos através da aplicação de uma escala de controle percebido, o CAMI (Control, Agency, Interview), que verifica os componentes de crenças como *locus* de controle, atribuição de causalidade, auto-eficácia e desamparo aprendido, bem como foram utilizados o Teste de Desempenho Escolar e o desempenho atribuídos a cada criança com base nas provas finais do ano letivo, resultando em aprovado e reprovado. Quarenta e três crianças tiveram como resultado a aprovação e dezoito foram reprovadas. Os resultados deste estudo foram obtidos através de regressão múltipla e logística, médias e análise de variância (ANOVA). Os resultados encontrados neste estudo confirmam que existe relação entre controle percebido e desempenho acadêmico, como também que as crenças de controle, crenças de capacidade e crenças de estratégia variam de acordo com a idade e o gênero.

## ABSTRACT

This study investigates the relationships between perceived control and school performance in children at risk situation in Porto Alegre City. The sample is composed of sixty one children (30 boys and 31 girls), 7-8 years-old. Data were obtained using two instruments. (A) CAMI Scale (Control, Agency and Means-Ends Interview), based on action-theory view, measuring children's beliefs of self-related agency, control-expectancy and causality-related means-ends. School performance was measured using (B)TDE and passing and failing in the end of school year. Forty three children passed and eighteen failed. The results were analysed throughout statistical treatment. The results show and confirm the relationships between perceived control and school performance, and that beliefs changed in relation to gender and age.

## CAPÍTULO I

### INTRODUÇÃO

Este estudo verifica a relação entre a percepção de controle (ou controle percebido) e desempenho acadêmico de crianças de nível sócio-econômico baixo. Os dados deste projeto foram obtidos através de uma breve entrevista com a criança e da aplicação de uma escala de controle percebido, CAMI (Control, Agency, Means-ends Interview), elaborado por Skinner, Baltes e Chapman (1988) tendo como base a teoria da ação de controle psicológico (Skinner, 1995; Little, 1995; Karasawa, Little, Miyashita, Mashima, & Azuma, 1996; Little, Oettingen, Stetsenko, & Baltes, 1995; Oettingen, Little, Lindenberger, & Baltes, 1994). Foi também utilizado um teste para avaliar o desempenho escolar das crianças (TDE), elaborado por Stein (1994) e uma escala para professores, elaborada com base em Bandeira (1991) e Harter (1982) para avaliar a percepção das professoras sobre o desempenho acadêmico das crianças. O Raven verificou o nível de inteligência das crianças.

Controle percebido é uma capacidade individual que as pessoas desenvolvem com a intenção de aprender a lidar com os acontecimentos da vida e entender como e por quê estes eventos acontecem, desenvolvendo uma maneira particular de tratá-los. Têm sido definidas ações que envolvem uma compreensão das relações entre agentes, meios (causas) e fins (objetivos relacionados às conseqüências). Esta habilidade aprendida ou não, torna-se uma crença de controle, onde o indivíduo pensa que esta crença o livrará de desconfortos ou eventos desagradáveis, como os já vivenciados, porque será capaz de controlá-los, prevendo suas conseqüências e planejando estratégias capazes de obter bons resultados.

Os primeiros estudos sobre controle tiveram origem nos trabalhos publicados por Bialer (1961) e Rotter (1966). Desde então, uma longa bibliografia foi gerada sobre o controle que as pessoas exercem ou não sobre os acontecimentos da vida. Tal controle ocorre devido a necessidade inata que os seres humanos têm em dirigir e ter controle e competência sobre sua vida, sendo que estas experiências de controle tornam-se parte integrante do processo individual agindo e guiando as ações futuras da pessoa (Skinner, 1995).

Little (1995) aponta que os efeitos das crenças da ação de controle psicológico podem ser vistos em todas as fases de uma seqüência de ação: da intenção para a

iniciação, a ação, interpretação e ação subsequente, ocorrendo em todas as etapas do desenvolvimento humano, da infância até a velhice. Com as crianças isto ocorre desde quando elas começam a descobrir quem são e do quê são capazes, evoluindo em seu sistema de competência. Estas ações são usadas, repetidamente, na negociação de várias tarefas e desafios. A pessoa desenvolve um perfil adaptativo, incluindo altas aspirações, persistência frente aos obstáculos, visão mais ampla de suas possibilidades e melhores opções. Além disso, a pessoa aprende com os seus fracassos e desenvolve um sentimento de fortalecimento pessoal e bem-estar, considerando-se um indivíduo com alta capacidade pessoal que e com expectativa de controle dos acontecimentos em sua vida. Por outro lado, uma pessoa que não tem este perfil adaptativo, tem recursos pessoais limitados (Karasawa et al., 1996; Little, 1995; Skinner, 1995). Portanto, para melhor entendimento dos conceitos abordados neste estudo será feito a seguir, um apanhado sobre a literatura de controle percebido e desempenho acadêmico, sob o enfoque da teoria da ação de controle psicológico, além de uma breve discussão sobre fatores de risco e proteção.

### 1.1 Controle percebido

Para Skinner (1995), o controle percebido é moldado pelo desenvolvimento e é uma força ativa na linha do desenvolvimento. Indivíduos que acreditam ter uma ação de controle (motivação) sobre um resultado de sucesso têm mais probabilidade de confirmar suas altas expectativas iniciais de controle. Ou ainda, indivíduos sustentam o engajamento nas tarefas desafiadoras levando para o desenvolvimento uma competência atual. Por outro lado, indivíduos que não acreditam que possam influir nas conseqüências de seus atos, acabam por perder oportunidades de exercer controle. Através desta passividade e evitando tarefas difíceis, eles abstêm-se do desenvolvimento de novas competências (Karasawa et al., 1995; Skinner, 1995; Stipeck & Weisz, 1981).

O conceito de controle percebido é muito diversificado, mas verifica-se que está sempre vinculado a um prognóstico de comportamentos, emoção, motivação, desempenho, sucesso e fracasso da vida de um indivíduo. A literatura de controle percebido foi construída com base em quatro teorias, que são: as teorias sobre *locus* de controle, desamparo aprendido, auto-eficácia e atribuição de causalidade.

A teoria de *locus* de controle foi, originalmente, desenvolvida por Rotter (1966). A definição dada ao *locus* de controle por Rotter (1966, p.1) foi:

“Quando um reforço é percebido pelo sujeito como seguindo alguma ação própria mas não sendo totalmente contingente nesta ação, então em nossa cultura, ele é tipicamente percebido como resultado da sorte, do acaso, destino como imprevisível, devido a grande complexidade das forças que a cercam. Quando o evento é interpretado desta forma pelo indivíduo, nós temos denominado esta crença como controle externo. Se a pessoa percebe que o evento é contingente em seu próprio comportamento ou relativamente uma característica permanente, nós denominamos esta crença como controle interno.”

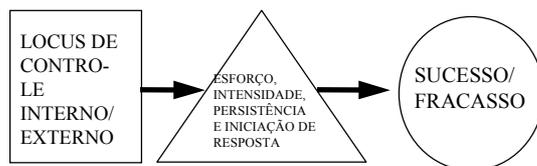
Entende-se por contingência, de agora em diante, como “referindo-se a conexão entre ação e resultados. Quando um evento rapidamente, consistentemente e, discriminadamente segue uma ação, o evento é chamado contingente sobre a ação. Quando o evento é apenas provável de ocorrer sem a ação, mesmo quando uma ação é presente, então o evento é independente dela, e chamado não-contingente em relação a ela, a ação” (Skinner, 1995; p.47).

Dela Coleta (1987) sugeriu que *locus* de controle é um construto que busca explicar uma característica relativa à percepção das pessoas sobre a fonte de controle nos acontecimentos em que estão envolvidos. Um indivíduo pode perceber-se como controlador destes acontecimentos ou como sendo os mesmos controlados por fatos externos a ele, que poderiam ser pessoas, entidades ou mesmo o destino, o acaso e a sorte.

A Figura 1 mostra o esquema sobre *locus* de controle dentro do sistema de crenças, conforme elaborado por Rotter (1966).

Figura 1. *Locus* de controle

CRENÇAS		CONSEQÜÊNCIAS
REGULADORAS	AÇÕES	OU RESULTADOS



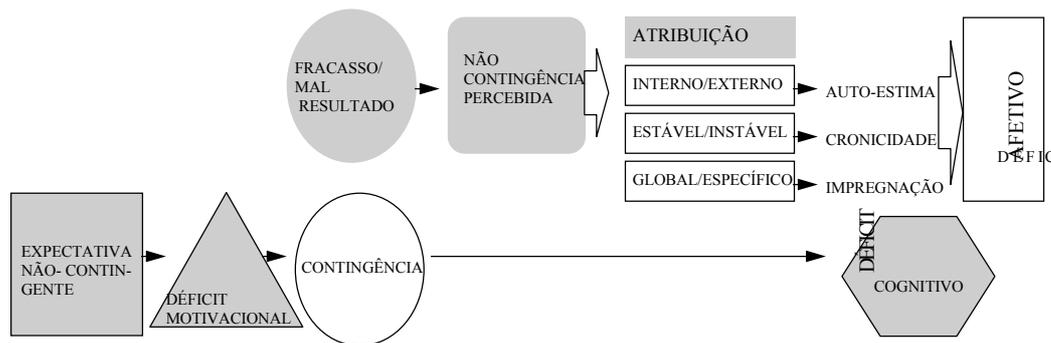
Fonte: Skinner (1995; p.24)

A teoria de desamparo aprendido foi desenvolvida por Seligman (1975), embasada no pressuposto de que quando as pessoas ou animais experenciam eventos negativos ou aversivos, que ocorrem independente de suas próprias ações, eles aprendem a identificar comportamentos específicos que são ineficientes. Aprendem também que existem respostas ineficazes e sentem-se desamparadas. Os três maiores efeitos estudados sobre desamparo aprendido são: (1) *déficits* de comportamento, falta de resposta ou passividade; (2) *déficits* cognitivos que são o enfraquecimento na capacidade de detectar contingências atuais; (3) *déficits* emocionais ou depressão.

A Figura 2 mostra o esquema da teoria do desamparo aprendido, dentro do sistema de crenças, proposta por Seligman (1975).

Figura 2. Desamparo aprendido

CRENÇAS	CONSEQÜÊNCIAS/	PERCEPÇÕES	INTERPRETAÇÕES
REGULADORAS	AÇÕES	RESULTADOS	DAS CONSEQÜÊNCIAS

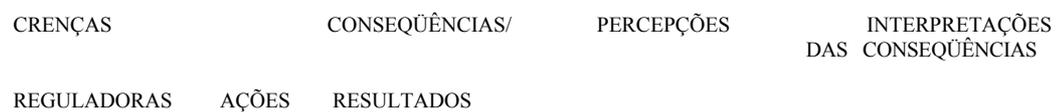


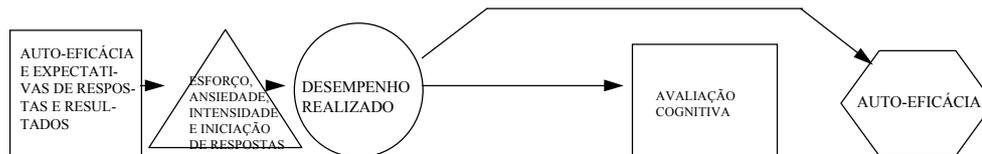
Fonte: Skinner (1995; p.24)

Bandura (1977) afirmou que as teorias de controle percebido concentram-se em crenças sobre a eficácia da resposta na produção de conseqüências. No entanto, para ele esta expectativa não deveria ter efeito sobre o comportamento a menos que alguém também tenha convicção que pode realizar com sucesso um comportamento certo para produzir o resultado desejado. A esta crença, Bandura chamou de auto-eficácia e que está relacionada ao comportamento, emoção e motivação.

A Figura 3 mostra o esquema do conceito de auto-eficácia como é entendido dentro do sistema de crenças elaborado por Bandura (1977).

Figura 3. Auto-eficácia



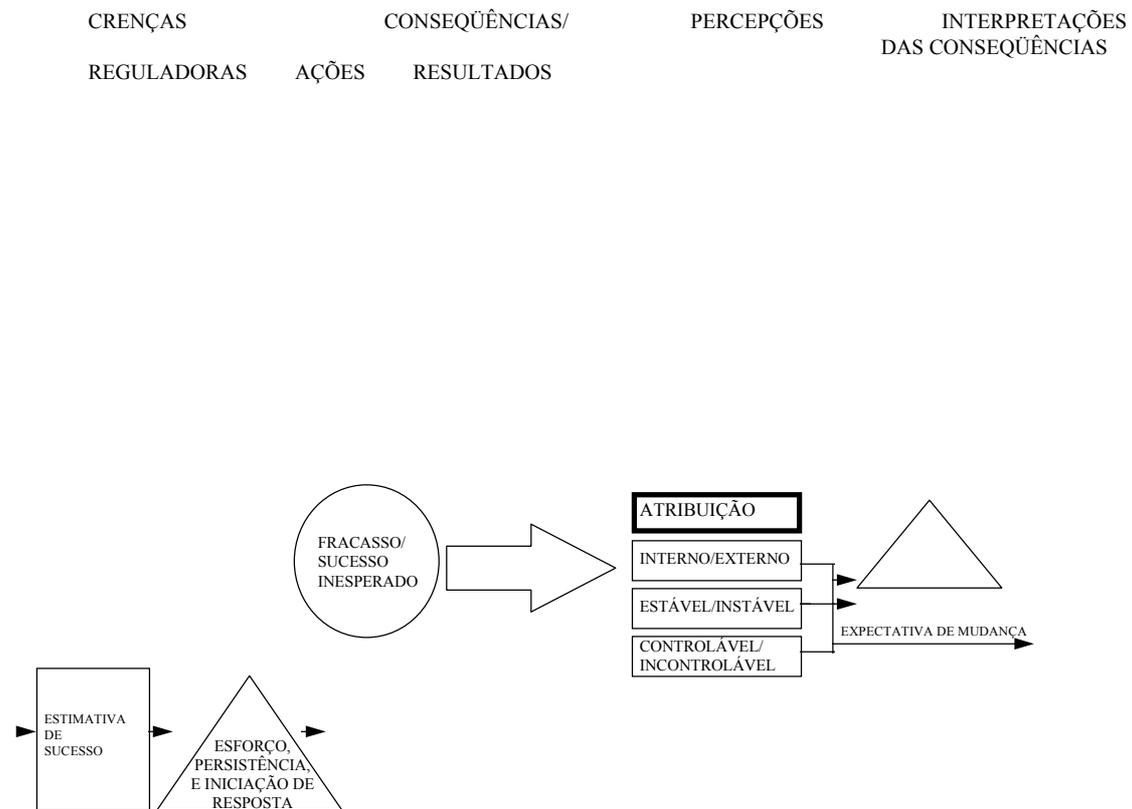


Fonte: Skinner (1995; p.25)

Weiner (1985) indicou que quando algo acontece às pessoas, elas costumam questionar por quê isto acontece, a esta conexão entre internalidade e expectativa de mudanças, chamou atribuição de causalidade. As causas para os quais são atribuídos os eventos podem ser vistos em dimensões de internalidade, estabilidade, controlabilidade e intencionalidade. Estas dimensões podem predizer importantes conseqüências como emoções, comportamento e motivação.

A Figura 4 mostra o esquema do conceito de atribuição de causalidade dentro do sistema de crenças elaborado por Weiner (1985).

Figura 4. Atribuição de causalidade



Fonte: Skinner (1995; p. 25)

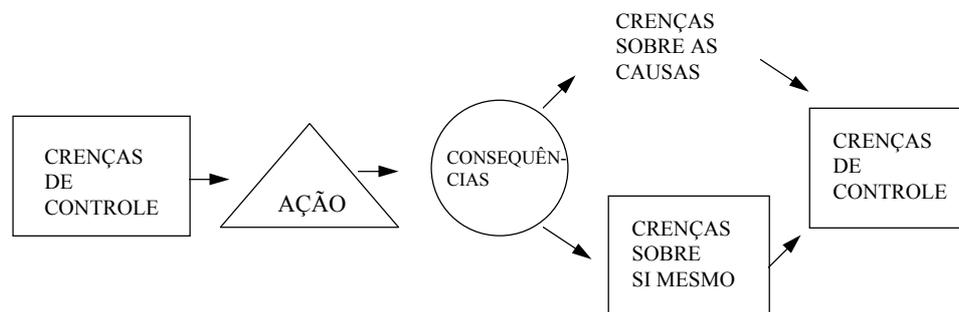
Estas crenças sobre controle formam o que se chama sistema de competência, mapeados pelos constructos acima citados. Todas as teorias mencionadas tentam explicar como as experiências de controle contribuem para a construção das crenças e como estas crenças promovem ou acabam com interações efetivas, isto é, como as experiências de controle contribuem para a construção de crenças, e como estas crenças promovem ou destróem interações eficazes.

Skinner (1995) afirma que a organização de um sistema de crenças tem como prioridades: (a) a questão do padrão de agentes na produção de conseqüências; (b) a relação entre meios e conseqüências; e, (c) a relação entre agentes e meios. Esta conceitualização de controle percebido foi concebida dentro de três ambientes de crenças de controle separados, que são: (1) crenças de controle ou também chamadas crenças de expectativas de controle, definida como expectativa geral que alguém pode obter resultados e conseqüências desejadas; (2) crenças de estratégia ou também chamadas crenças meios-fins: definidas como expectativas sobre a extensão para o qual certas causas (meios) geralmente produzem as conseqüências desejadas (fins); e

(3) crenças de capacidade (agência): definidas como uma percepção pessoal sobre a extensão no qual alguém possui ou têm acesso àqueles meios potenciais e relevantes (Karasawa et al., 1996; Little, 1995; Skinner, 1995).

A Figura 5 mostra o esquema de construção das crenças de controle através da perspectiva da teoria da ação.

Figura 5. Esquema do Sistema de Competência



Fonte: Skinner, (1995; p.20).

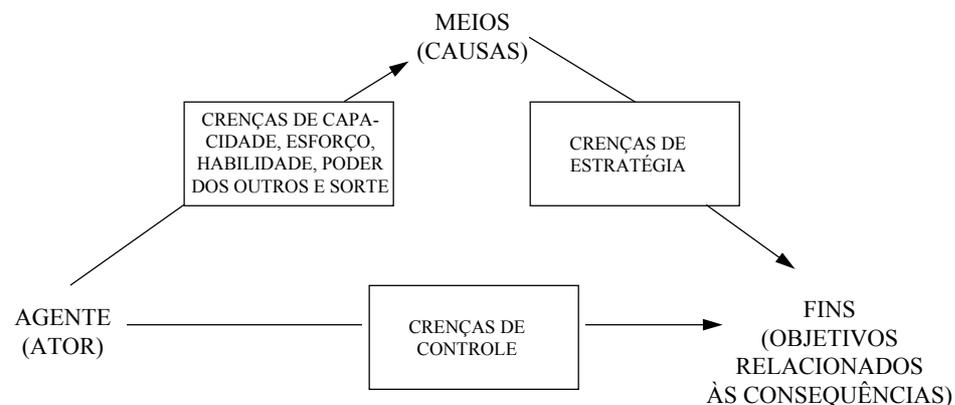
Outro aspecto da conceitualização sobre controle percebido é a perspectiva teórica da ação de controle psicológico. Ações são definidas como objetivos direcionados, intencionais, comportamentos carregados de emoção que levam a algum lugar num contexto social. A distinção da ação entre agentes, meios e fins são centrais. Incontáveis ações envolvem não somente a compreensão do padrão de agentes na produção de conseqüências, mas também da conexão entre agentes e meios.

Desta forma, a teoria da ação de controle psicológico é baseada no modelo tripartido de crenças de controle, de estratégia e de capacidade. Cada crença reflete uma ligação entre os três constituintes da ação humana, o agente (ator), os vários meios e os fins (objetivos relacionados com as conseqüências). A ação do agente reflete sua consciência dos objetivos e os meios para atingí-lo, tendo uma responsabilidade pessoal em perseguí-lo escolhendo, e selecionando a melhor forma de usar os meios corretos (Chapman & Skinner, 1989; Karasawa et al., 1996). As crenças de ação de controle psicológico refletem os três tipos de crenças sobre a

relação entre estes constituintes, ou seja, a expectativa de controle reflete a ligação entre um ator e o objetivo, crenças de capacidade refletem a ligação entre o ator e os vários meios pelos quais o objetivo (fim) pode ser obtido, e as crenças de estratégias refletem a ligação entre os vários e relevantes meios para atingir os objetivos ou conseqüências desejadas.

A Figura 6 mostra as ligações existentes entre o agente, os meios utilizados e os fins para o alcance dos objetivos.

Figura 6. Distinção entre os três tipos de crenças



Fonte: Skinner (1995, p.31).

Skinner (1995) usa o termo crença para enfatizar a natureza de percepção de controle. A função do sistema de crenças é de regular e de interpretar as ações. Os primeiros aspectos de crenças a serem regulados são as crenças de controle, de estratégia e de capacidade. Por outro lado, os primeiros aspectos a serem interpretados são as crenças de estratégias e de capacidade de desempenho. São ambos usados na compreensão do significado do sucesso e do fracasso e são influenciados pelos padrões de ações de resultados das *performances*.

A diferença entre crenças que regulam as ações (tais como crenças na expectativa do desempenho, expectativa de agregar a eficácia ou as crenças de controle) e as crenças que interpretam o desempenho (tais como crenças de atribuição, de causalidade e de estratégias) podem ser úteis nestes estudos. As crenças reguladoras deveriam ser importantes na predição de: (a) iniciação de respostas; (b) implementação de ação; (c) intensidade do esforço e persistência; (d) ansiedade no

desempenho. No entanto, as crenças interpretativas deveriam ser importantes na predição de: (a) diferenciação das emoções; (b) na explicação de como o desempenho afetivo é prioritário frente à expectativa de controle; (c) na conexão prioritária para futuras *performances*. A ligação entre crenças reguladoras e interpretativas exploram o por quê boas *performances* nem sempre promovem boas crenças e comportamentos.

## 1.2 Desempenho acadêmico

Muitos pesquisadores têm demonstrado em seus estudos que uma importante contribuição para o desempenho acadêmico são as expectativas individuais da criança e o controle que têm sobre seus sucessos ou fracassos na escola. De acordo com a literatura sobre desempenho e realização acadêmica, há muitos estudos que fazem uma relação entre estes e controle percebido (Findley & Cooper, 1983; Karasawa e colaboradores, 1996; Kunnen, 1993).

Para Bialer (1961), todas as crianças são capazes de perceber frustrações ou a não-realização de seus objetivos ou desejos, bem como uma experiência de sucesso, mas para isso é necessário que a criança tenha capacidade de assumir responsabilidade sobre suas ações, isto é, que ela faz parte das conseqüências dos eventos. Apenas as crianças que podem conceituar a relação entre seu próprio desempenho ou habilidade e as conseqüências de seus comportamentos diretos e objetivos, são quem podem estar conscientes do sucesso ou fracasso.

Seligman (1975) por meio de evidências empíricas que acumulou em seus estudos, indicou que crianças acreditam que ir bem na escola é um contingente de suas próprias ações. Estas crianças têm um desempenho melhor do que aquelas que não têm este controle. Da mesma forma, as crianças que acreditam que boas notas são geradas por causas internas e controláveis (Weiner, Nierenberg, & Goldstein, 1976), e que acreditam que podem produzir as respostas que levam as conseqüências desejadas (Bandura, 1977), ou que acreditam que possuem muita habilidade (Harter, 1981; Stipek, 1980), apresentam melhor desempenho acadêmico do que as demais crianças. Estas crianças têm um escore mais alto em testes de inteligência e realização,

recebendo notas melhores na escola do que as crianças que não têm estas crenças (Findley & Cooper, 1983; Karasawa et al., 1996; Little, 1995; Stipek & Weisz, 1981).

Quando crianças acreditam que podem exercer controle sobre seus sucessos na escola, desempenham melhor as tarefas cognitivas. As crianças que têm sucesso na escola, vêem seu desempenho como uma conseqüência controlada. Estas relações sugerem que crianças que não vão bem na escola percebem a si mesmos como não tendo controle sobre seu desempenho acadêmico e seus fracassos, e que estas crenças vão se generalizando sobre outras *performances* que servem para confirmá-las (Seligman, 1975; Skinner, 1990).

Findley e Cooper (1983) referem que se o sucesso é positivamente valorizado, pessoas que se sentem mais capazes para controlar conseqüências deveriam empenhar-se mais. As pessoas com *locus* de controle interno ou externo deveriam, e assim o fazem, reagir diferente para o sucesso e o fracasso. Pessoas com *locus* de controle interno costumam se orgulhar com boas conseqüências, enquanto que as pessoas com *locus* de controle externo experenciam emoções menos intensas.

Segundo Weiner (1985), para comportamentos subseqüentes, especialmente nos casos de fracasso, a estabilidade percebida da causa é também importante, sendo entendido aqui como estabilidade, a intensidade do comportamento, e se o mesmo é considerado interno ou externo. Portanto, as experiências individuais influenciam o significado da causa, e isso ocorre tanto nas crianças como nos adultos.

Kunnen (1993) afirmou que controle percebido sobre desempenho acadêmico é freqüentemente demonstrado pelo significado de atribuição de desempenho e ambos, nível de desempenho e experiência influenciam a controlabilidade percebida da causa. Também as atribuições externas podem ser percebidas como controláveis. Observa, ainda, que as crianças, freqüentemente, percebem as causas de seus fracassos como falta de competência, tarefas difíceis e explicação insuficiente do professor.

Na escola, controle percebido pode ser considerado um fator importante na determinação do desempenho e do comportamento durante as tarefas. Desta forma, controle percebido sobre desempenho acadêmico é entendido como perceber a si mesmo como capaz de alcançar o objetivo desejado por meio das próprias ações. Controle percebido será positivo somente se o objetivo selecionado é percebido como alcançável.

No ambiente escolar, esforço é freqüentemente concebido por prestar atenção e trabalhar persistentemente por longos períodos. Este comportamento é, em geral, percebido como, deliberadamente, escolhido ou rejeitado pela criança (Kunnen, 1993).

Em relação ao processo de desenvolvimento, percebe-se que as crianças começam a notar que são capazes de influenciar as conseqüências dos eventos com suas próprias ações. Bialer (1961) acredita que é muito provável que as crianças vejam suas experiências orientadas com objetivo como sendo controladas internamente, ou seja, são conseqüências de seu próprio comportamento. Nesta condição de conceituar o que é externo e o que é interno, há uma evolução na habilidade de categorizar eventos como sucesso ou fracasso.

Relacionando estas teorias com os estágios iniciais do desenvolvimento, não existe concepção da relação entre conseqüência dos eventos com um comportamento individual. Então, crianças pequenas, como um grupo, tendem a ver suas experiências, ambas positivas e negativas, como sendo externamente controladas e devidas ao destino, outras pessoas e/ou outras forças externas (Kunnen, 1993).

Crianças costumam categorizar como experiências desagradáveis, aquelas nas quais seu comportamento e objetivo são bloqueados ou frustrados. No entanto, se a tarefa é procurada para uma conclusão satisfatória, ou a gratificação é alcançada, a experiência é categorizada como agradável (Kunnen, 1993). O objetivo alcançado é reconhecido pela criança como sendo devido apenas a sua própria habilidade, e não mais apenas por experiências agradáveis, mas como sucesso. Da mesma forma acontece com as experiências desagradáveis que passam a ser entendidas como fracassos.

Skinner (1995) e Little (1995) apontam para a relação entre controle percebido e desempenho acadêmico que pode ser mediado pelo gênero e a idade das crianças. Nos estudos de controle percebido, sob enfoque da teoria da ação psicológica de controle, em diversos contextos culturais, como no Japão, Alemanha e Estados Unidos, entre outros, Little (1995) encontrou que as meninas demonstram maior capacidade de acessar os meios para esforço do que os meninos. Estes demonstraram maior capacidade para acessar o meio para habilidade, mas com uma percepção de que esta habilidade é menos importante nos resultados da escola do que para as meninas. Além disso, ambos, meninos e meninas, demonstraram que crenças de estratégias (meio-

fim) relacionado com o construto sorte indicam a tendência para níveis de meios (causas) diferentes que favorecem as meninas.

### 1.3 Fatores de risco e mecanismos protetivos

Para Skinner (1995; p. xv), “as pesquisas sobre controle percebido são um álbum de imagens recortadas que se estende aos domínios do funcionamento humano, bem como do curso da vida. As experiências de controle têm enriquecido a vida de todos, mas os fatos sobre os quais não temos controle também aparecem na vida das pessoas como fracassos, divórcios, doenças, envelhecimento ou até mesmo perda de amores”. Para Seifer e colaboradores (1992), os riscos têm demonstrado ter sérios impactos cognitivos e sócio-emocionais como consequência, em crianças em situação de risco. Podem ser considerados riscos a baixa condição econômica, tamanho da família, muitos eventos de vida, ausência paterna, ansiedade materna, rigidez parental, doença mental dos pais, e outros fatores (Seifer, Sameroff, Baldwin, & Baldwin, 1992).

Outro aspecto importante levantado por Seifer e colaboradores (1992) é a falta de especificidade e simultaneidade dos fatores de risco. Os efeitos múltiplos caracterizam que os riscos podem ser cumulativos e que quanto maior a presença de fatores de risco, maior a certeza de consequências negativas.

No entanto, nem todos os indivíduos em situação de risco têm uma consequência negativa no decorrer de sua vida. Existem fatores que protegem os indivíduos nestas condições contra as consequências negativas. Rutter (1987) enfatizou a natureza interativa do risco, proteção, vulnerabilidade e resiliência. Vulnerabilidade e proteção são entendidos como uma dimensão única de como um indivíduo responde ao risco, com ênfase sobre o processo de adaptação funcional. Rutter (1987) aponta para o fato de que o cognitivo individual e o estilo de comportamentos de crenças, tais como, temperamento, *locus* de controle, competência percebida poderão proteger os indivíduos do risco.

A investigação sobre fatores protetivos envolvem dois componentes principais. O primeiro, é uma identificação mais individual do risco, ou seja, riscos podem ser subdivididos em fatores de risco externos, como pobreza por exemplo, e vulnerabilidade interna, como desordens genéticas. O segundo componente é a

identificação de mediadores potenciais como os aspectos individuais, além da simples ausência dos fatores de risco. Qualidades são assumidas como protetivas se sua presença é associada com expectativas de conseqüências melhores em uma população de risco.

Skinner (1995, p.87) indica o controle percebido como sendo um fator de proteção para as situações de *stress*, “controle percebido fornece proteção contra as experiências de angústia em tempos de objetivo e elevado caos”, ou seja, a percepção de controle tem um efeito de avaliação inicial de um evento estressante. Alto controle previne fracassos, erros, não-contingência e novidades sendo experienciadas como tratamento para o sistema de competência. Baixo controle indica uma vulnerabilidade individual para as experiências estressantes.

Como foi visto, pobreza ou nível sócio-econômico baixo são entendidos como fatores de risco. Não foi encontrada literatura sobre controle percebido e desempenho acadêmico em crianças nestas condições, possibilitando e estimulando que este estudo seja realizado.

## HIPÓTESES

- 1- Existe relação entre percepção de controle e desempenho acadêmico de crianças com nível sócio-econômico baixo.
  - 1.1- Crianças de nível sócio-econômico baixo que possuem crenças de controle têm melhor desempenho acadêmico.
  - 1.2- Crianças de nível sócio-econômico baixo que possuem crenças de capacidade têm melhor desempenho acadêmico.
  - 1.3- Crianças de nível sócio-econômico baixo que possuem crenças de estratégia têm melhor desempenho acadêmico.
- 2- Existe diferença de gênero nas variáveis crenças de controle, crenças de capacidade e crenças de estratégia.
- 3- Existe diferença de idade nas variáveis crenças de controle, crenças de capacidade e crenças de estratégia.
- 4- Existe relação entre o desempenho acadêmico das crianças avaliado segundo o Teste de Desempenho Escolar e a Escala de Avaliação dos Alunos pelos Professores.



## CAPÍTULO 2

### MÉTODO

#### Participante

Foram testadas 61 crianças, de ambos os sexos, sendo 30 meninos e 31 meninas, com idade entre sete a oito anos, de nível sócio-econômico baixo, que freqüentam a primeira série do primeiro grau de Escolas Públicas da periferia. As crianças foram escolhidas levando em consideração o local da residência (periferia próxima as Escolas escolhidas) e a renda familiar abaixo de três salários mínimos.

#### Instrumentos

Foi realizada uma entrevista inicial com as crianças com o intuito de favorecer o vínculo de confiança, bem como abordar questões sobre os dados demográficos (ver Anexo I).

Foi utilizado o Teste de Desempenho Escolar (TDE), de Stein (1994). O TDE é um instrumento psicométrico que busca oferecer de forma objetiva uma avaliação das capacidades fundamentais para o desempenho escolar, de primeira a sexta série do primeiro grau, sendo este fundamentado dentro da realidade escolar brasileira. O TDE é composto por três subtestes: escrita (escrita do nome próprio e de palavras isoladas apresentadas, sob forma de ditado), aritmética (solução oral de problemas e cálculos de operações aritméticas por escrito) e de leitura (reconhecimento de palavras isoladas do contexto). O escore bruto de cada subteste e o escore bruto total de todo o TDE são convertidos através de uma tabela na classificação: superior, médio, inferior para cada série escolar, podendo assim ser utilizado na comparação do desempenho de um indivíduo para outro.

Utilizou-se ainda, o resultado das provas finais do ano letivo, realizadas pela professora, tendo como resultado as categorias aprovado e reprovado.

Para afastar problemas de ordem intelectual das crianças foram utilizadas as Matrizes Progressivas do Raven, que é um teste de inteligência, adaptado para o uso em crianças. É pontuado com o valor de um ponto para cada acerto, sendo então verificado a soma de pontos e os percentis equivalentes a esta soma de pontos, que resulta no Nível de Inteligência.

A avaliação de controle percebido das crianças foi realizada através do CAMI (Control, Agency, Means-ends Interview - Anexo II), que é uma escala que verifica os componentes do sistema de crenças, como *locus* de controle, atribuição de causalidade, auto-eficácia e desamparo aprendido. O CAMI foi elaborado por Skinner, Chapman, e Baltes (1988), composta de oitenta itens para crianças entre sete-12 anos. Os procedimentos iniciais de tradução deste teste, foram a tradução para o Português, traduzido de volta para o Inglês e as duas traduções foram comparadas. Na versão em Português, foi encontrado um alpha de Crombach igual a 0.85 (Giacomoni, Mayer, Koller, &, Hutz, 1997). Cada item consiste na escolha de quatro respostas (nunca, raramente, quase sempre ou sempre) pontuadas de 1 a 4 respectivamente. Esta pontuação refere-se aos três componentes do sistema de crenças que são: crenças de controle, crenças de estratégia (meios-fins) e crenças de capacidade, sendo que as duas últimas são compostas pelas subescalas de esforço, atribuição, poder dos outros, sorte e causas desconhecidas, levando em conta eventos positivos e negativos. Eventos positivos são aqueles itens descritos na forma afirmativa e percebidos como positivos pela criança e, os eventos negativos, são aqueles itens descritos na forma negativa ou interrogativa, percebidos pela criança como aversivos. O CAMI foi avaliado por seus escores totais e por seus escores parciais (itens positivos e negativos de cada subescala). Na subescala que refere-se às crenças de controle, altos escores (três e quatro pontos) indicam a existência de mais controle percebido; na subescala que refere-se às crenças meios-fins, altos escores (três e quatro pontos) indicam altas expectativas de eficácia dos respectivos meios, e menos conhecimento sobre as causas dos eventos; e na subescala sobre crenças de capacidade, escores altos (três e quatro pontos) indicam alto acesso à percepção das respectivas causas. Como sugerem os autores do instrumento, as crianças foram testadas individualmente, e o procedimento usado foi o modelo adaptado por Harter (1982), onde as respostas são dadas em dois momentos: o primeiro momento tem como resposta “sim” ou “não”, e o segundo momento se a resposta for “sim” o entrevistador dá seguimento as questões na forma “sempre” ou “quase sempre”, se for “não”, a forma é “nunca” ou “raramente”.

Foi criada uma escala para as professoras (Anexo III), a partir das escalas de competência social para professores de Harter (1982) e do sistema de Avaliação dos Alunos pelos Professores de Bandeira (1991), que teve o objetivo de verificar a percepção da professora em relação ao desempenho acadêmico da criança em questão.

Esta escala é composta por trinta e três itens, do tipo Lickert, que vão de concordo plenamente a discordo plenamente.

#### Procedimento

As crianças foram testadas individualmente, após a autorização verbal ou escrita dos pais ou responsáveis em duas etapas. Na primeira etapa foi realizada uma entrevista inicial e posteriormente, a aplicação das primeiras quarenta questões do teste CAMI e o Raven, e a segunda etapa, foi a aplicação das últimas questões do CAMI e o TDE, sendo o procedimento de dividir o CAMI em dois momentos já utilizado por Skinner (1990).

### CAPÍTULO 3

#### RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados das análises realizadas a partir dos dados obtidos através da aplicação dos instrumentos citados anteriormente no método. As análises relacionam-se às variáveis desempenho acadêmico, controle percebido, idade e gênero.

A primeira hipótese é relativa a existência de relação entre percepção de controle (controle percebido) e desempenho acadêmico de crianças de nível sócio-econômico baixo. Para verificar esta hipótese, foram realizadas análises de regressão múltipla e logística, como também análises de variância.

Controle percebido foi avaliado pelo CAMI, levando em conta os escores de suas dez subescalas: crenças de controle, crenças de capacidade para atribuição, crenças de capacidade para esforço, crenças de capacidade para poder dos outros, crenças de capacidade para sorte, crenças meios-fins para atribuição, crenças meios-fins para esforço, crenças meios-fins para poder dos outros, crenças meios-fins para sorte e crenças meios-fins para causas desconhecidas. Estas subescalas são divididas em itens que caracterizam eventos considerados positivos e negativos na vida acadêmica da criança. Eventos positivos são aqueles itens descritos na forma afirmativa e percebidos como positivos pela criança. Eventos negativos são aqueles itens descritos na forma negativa ou interrogativa, percebidos pela criança como aversivos. Cada subescala é composta por oito itens, sendo quatro positivos e quatro negativos. Utilizou o procedimento de avaliar os escores totais e os escores parciais (eventos positivos ou negativos) separadamente<sup>1</sup>.

Desempenho acadêmico foi avaliado de duas formas. Na primeira, pelo Teste de Desempenho Escolar (TDE), de Stein (1994) composto por três etapas: leitura, escrita e aritmética. Na segunda, foi utilizado o dado obtido através de uma prova aplicada nas crianças pela professora, no término do ano letivo, objetivando avaliar o conhecimento das crianças sobre as matérias oferecidas no transcorrer deste ano, tendo como resultado a aprovação ou reprovação da criança.

A análise de regressão foi realizada visando explicar a variância do desempenho acadêmico pelas subescalas do controle percebido e o Raven. Para estas análises o desempenho acadêmico foi analisado segundo o Teste de Desempenho Escolar (TDE). Verificou-se que o Raven, crenças de controle, crenças de capacidade para esforço, capacidade para sorte, crenças meios-fins para poder dos outros e causas desconhecidas explicam 36,2% da variância do resultado obtido da parte escrita do TDE. As variáveis crenças de capacidade para atribuição e crenças meios-fins para poder dos outros explicam 22,6% da variância do resultado obtido da parte de aritmética. As variáveis crenças meios-fins para poder dos outros e crenças de capacidade para poder dos outros explicam 21,8% da variância do resultado obtido da parte de leitura do TDE.

Foi realizada uma correlação de Pearson entre os escores do Desempenho Acadêmico (TDE) e as subescalas do Controle Percebido conforme apresentado na Tabela 1, visando verificar se existe correlação entre estas variáveis.

Tabela 1. Correlações de Pearson entre Desempenho Acadêmico e Controle Percebido

	Controle	Capacidade				Estratégia				
Desempenho		esf.	atrib.	pod.	sorte	esf.	atrib.	pod.	sorte desc.	
Escrita	,12	,32*	,26*	-,18	,19	-,12	-,16	-,38*	-,17	-,14
Aritmética	,28*	,10	,34*	-,01	,19	-,18	-,13	-,39*	-,12	-,20
Leitura	,12	,23	,24*	-,15	,16	-,18	-,16	-,42*	-,15	-,17

\*p<0,05

Conforme se verifica na Tabela 1 foram encontradas correlações positivas significativas entre Teste de Desempenho Escolar para escrita com crenças de capacidade para esforço e capacidade para atribuição, e correlação negativa significativa com as crenças de estratégia (meios-fins) para poder dos outros.

Houve, ainda, uma correlação positiva significativa entre o Teste de Desempenho Escolar para aritmética com as crenças de controle e crenças de capacidade para atribuição. Ocorreu uma correlação negativa significativa das crenças de estratégia (meios-fins) para poder dos outros com o desempenho em aritmética.

<sup>1</sup> Este procedimento foi utilizado por Skinner, Chapman, &, Baltes (1988<sup>a</sup>).

Houve correlação positiva significativa do Teste de Desempenho Escolar para leitura, com as crenças de capacidade para atribuição e uma correlação negativa significativa com as crenças de estratégia (meios-fins) para poder dos outros.

Os resultados obtidos até aqui demonstram que a variância do desempenho acadêmico, medida pelo TDE e suas variáveis, escrita, aritmética e leitura, pode ser explicada por algumas subescalas do controle percebido, confirmando a primeira hipótese de que existe relação entre controle percebido e desempenho acadêmico de crianças de nível sócio-econômico baixo.

Foram utilizadas as frequências e percentuais das variáveis de desempenho acadêmico, aprovado e reprovado, com o objetivo de examinar quais as crenças de controle percebido que estão presentes nas crianças que obtiveram estes desempenhos na escola. Para tanto, foi preciso utilizar uma análise de regressão logística para controle percebido e desempenho acadêmico, em relação às crianças com escores de aprovado ou reprovado.

A regressão logística mostrou que o instrumento CAMI, que avalia controle percebido, prediz o índice de reprovação. As crenças que predizem reprovação são: crenças de capacidade para atribuição ( $R^2=0,25$ ), capacidade para poder dos outros ( $R^2=4,19$ ), crenças meios-fins para esforço ( $R^2=14,13$ ), meios-fins para poder dos outros ( $R^2=8,07$ ) e meios-fins para sorte ( $R^2=0,15$ ). Demonstrando a probabilidade de acerto em 90,7% no índice de aprovação das crianças, sendo a probabilidade de erro reduzida apenas para 4, em relação ao controle percebido. Assim, das 43 crianças aprovadas, 4 delas tinham probabilidade de serem reprovadas a partir dos escores obtidos no instrumento (CAMI).

Para as análises seguintes é utilizada a variável de desempenho acadêmico, aprovado e reprovado, para a realização das próximas análises, além dos escores totais e parciais das subescalas do controle percebido, objetivando verificar estes aspectos complementares relativos à primeira hipótese: crianças de nível sócio-econômico baixo que possuem crenças de controle, crenças de capacidade e crenças de estratégia têm melhor desempenho acadêmico. Para verificar estes aspectos foram calculadas as médias dos escores totais e parciais das subescalas do controle percebido dos aprovados e reprovados.

A Tabela 2 apresenta as médias dos escores totais das subescalas do controle percebido dos aprovados e reprovados. Uma ANOVA mostrou diferença significativa

nas crenças de estratégia (meios-fins) para esforço ( $F_{1,59}=9,83;p<0,01$ ) e poder dos outros ( $F_{1,59}=20,88;p<0,01$ ) entre os dois grupos. Os reprovados apresentaram escores mais altos do que os aprovados em ambas subescalas.

Tabela 2. Médias dos escores totais de controle percebido para aprovados e reprovados

Desempenho	Controle					Capacidade					Estratégia				
	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.
Aprovado	2,92	3,02	3,02	2,97	3,13	3,11	3,08	2,49	3,02	2,40	3,22	3,14	2,76	3,10	2,51
Reprovado	2,75	2,86	2,78	3,06	3,02	3,49*	3,29	3,40*	3,29	2,77					
M	2,87	2,97	2,95	3,00	3,10	3,22	3,14	2,76	3,10	2,51					

\* $p<0,01$

A Tabela 3 apresenta as médias das subescalas do controle percebido dos aprovados e reprovados, quando analisados quanto aos escores dos eventos positivos. Uma ANOVA mostrou diferença significativa nas crenças de estratégia (meios-fins) para poder dos outros ( $F_{1,59}=9,94;p<0,01$ ) entre os grupos. Os reprovados apresentaram escores mais altos do que os aprovados nesta subescala.

Tabela 3. Médias dos escores de controle percebido para aprovados e reprovados, levando em conta os eventos positivos

Desempenho	Controle					Capacidade					Estratégia				
	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.
Aprovado	3,08	3,56	2,98	3,18	3,25	3,40	3,39	2,85	3,30	2,35	3,43	3,41	3,13	3,33	2,44
Reprovado	3,25	3,63	3,18	3,40	3,30	3,52	3,45	3,80*	3,40	2,66					
M	3,13	3,58	3,04	3,25	3,27	3,43	3,41	3,13	3,33	2,44					

\* $p<0,01$

A Tabela 4 apresenta as médias dos escores nas subescalas de controle percebido dos aprovados ou reprovados, quando levado em conta os eventos negativos. Uma ANOVA mostrou diferença significativa entre os grupos nas crenças de controle ( $F_{1,59}=8,36;p<0,01$ ). Os aprovados apresentaram escores mais altos do que os reprovados nesta subescala.

Houve diferença significativa entre os aprovados e reprovados nas subescalas de crenças de capacidade para esforço ( $F_{1,59}=3,74;p<0,05$ ) e atribuição ( $F_{1,59}=2,47;p<0,01$ ). Os aprovados apresentaram escores mais altos do que os reprovados em ambas subescalas.

Houve, ainda, diferença significativa entre os grupos nas crenças de estratégia (meios-fins) para esforço ( $F_{1,59}=13,36;p<0,01$ ), atribuição ( $F_{1,59}=5,08;p<0,05$ ), poder dos outros ( $F_{1,59}=17,09;p<0,01$ ) e para sorte ( $F_{1,59}=4,49;p<0,05$ ). Os reprovados apresentaram escores mais altos do que os aprovados em todas estas subescalas.

Tabela 4. Médias dos escores de controle percebido para aprovados e reprovados, levando em conta os eventos negativos

Desempenho	Controle		Capacidade			Estratégia				
	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.
Aprovado	2,76**	2,48*	3,05**	2,76	3,00	2,83	2,76	2,13	2,73	2,46
Reprovado	2,26	2,09	2,38	2,72	2,75	3,45**	3,13*	3,01**	3,18*	2,87
M	2,61	2,36	2,86	2,75	2,93	3,02	2,87	2,39	2,86	2,58

\* $p<0,05$  e \*\* $p<0,01$

Com relação aos aspectos relativos à primeira hipótese, mencionada anteriormente, foram observadas diferenças entre as crianças que foram aprovadas e reprovadas quanto as crenças de controle, apenas levando em conta os eventos negativos.

Os altos escores dos aprovados nas subescalas de crenças de capacidade para esforço e atribuição para eventos negativos confirmam a hipótese de que crianças de nível sócio-econômico baixo que possuem crenças de capacidade têm melhor desempenho acadêmico, embora este resultado tenha sido significativo apenas para eventos negativos.

A hipótese de que crianças de nível sócio-econômico baixo que possuem crenças de estratégia têm melhor desempenho acadêmico foi rejeitada, visto que as crianças que obtiveram escores mais altos nesta subescala foram reprovadas.

A segunda hipótese é relativa a existência de diferença de gêneros nas variáveis crenças de controle, crenças de capacidade e crenças de estratégia. Para verificar esta

hipótese foram realizadas análises de variância, levando em conta os escores totais e parciais das subescalas do controle percebido e gênero.

Não foi encontrada diferença significativa entre os gêneros para controle percebido, tanto nos escores totais quanto quando levado em conta os eventos positivos.

A Tabela 5 apresenta as médias nas subescalas de controle percebido de meninos e meninas, quando levado em conta os eventos negativos. Uma ANOVA mostrou diferença significativa na crença meio-fim para poder dos outros ( $F_{1,59}=4,14; p<0,05$ ). Os meninos apresentaram escores mais altos do que as meninas para esta crença.

Tabela 5. Médias dos escores de controle percebido por gênero, levando em conta os eventos negativos

Gênero	Controle		Capacidade			Estratégia				
	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.
Masculino	2,65	2,40	2,86	2,81	2,92	3,15	2,99	2,61	3,00	2,50
Feminino	2,57	2,33	2,85	2,68	2,93	2,89	2,76	2,18*	2,74	2,66
M	2,61	2,36	2,86	2,75	2,93	3,02	2,87	2,39	2,86	2,58

\* $p<0,05$

Conforme os resultados encontrados pode-se confirmar a hipótese de que existe diferença de gênero na variável crenças de estratégia. No entanto, a hipótese de que existe diferença de gênero nas variáveis crenças de controle e crenças de capacidade foi rejeitada.

O fato de existir relação entre controle percebido e desempenho acadêmico e constatar-se a presença de diferença de gêneros em algumas das subescalas de controle percebido, suscita a hipótese de que existe diferença entre os gêneros e seu desempenho acadêmico. Para verificar esta hipótese foram utilizadas as frequências dos grupos de crianças aprovadas e reprovadas, bem como as frequências dos gêneros, conforme apresentados na Tabela 6. Foi encontrado que das dezoito crianças reprovadas, doze são meninos e seis são meninas. O dobro de meninos é reprovado do que de meninas, indicando que gênero e desempenho acadêmico não são independentes.

Tabela 6. Frequências e percentuais das crianças aprovadas e reprovadas por gênero

Categorias	Frequência		Percentual		Total
	Fem	Masc	Fem	Masc	
Aprovado	25	18	58,1	41,9	43
Reprovado	6	12	33,3	66,7	18

A terceira hipótese é de que existe diferença de idade nas variáveis crenças de controle, crenças de capacidade e crenças de estratégia (meios-fins). Para verificar esta hipótese foram realizadas análises de variância, levando em conta as médias obtidas entre os escores totais e parciais das subescalas do controle percebido e as idades das crianças (sete e oito anos).

A Tabela 7 apresenta as médias dos escores totais de controle percebido para crianças de sete e oito anos. Uma ANOVA mostrou diferença significativa nas crenças de capacidade para sorte ( $F_{1,59}=6,35; p<0,01$ ). As crianças de oito anos obtiveram escores mais altos do que as crianças de sete anos.

Tabela 7. Médias dos escores totais de controle percebido para crianças de sete e oito anos

Idade	Controle		Capacidade			Estratégia				
	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.
7	2,89	2,93	3,01	3,10	3,29	3,22	3,20	2,72	3,07	2,33
8	2,86	3,00	2,91	2,94	2,99*	3,23	3,11	2,78	3,11	2,60
M	2,87	2,97	2,95	3,00	3,10	3,22	3,14	2,76	3,10	2,51

\* $p<0,01$

A Tabela 8 apresenta as médias obtidas nas subescalas de controle percebido por crianças de sete e oito anos, quando levado em conta os eventos positivos. Uma ANOVA mostrou diferença significativa nas crenças de capacidade para sorte nos eventos positivos ( $F_{1,59}=6,14; p<0,01$ ). As crianças de sete anos obtiveram escores mais altos do que as crianças de oito anos.

Tabela 8. Médias dos escores de controle percebido por crianças de sete e oito anos, levando em conta os eventos positivos

Idade	Controle		Capacidade			Estratégia				
	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.
7	3,17	3,63	3,19	3,34	3,51	3,41	3,42	3,05	3,33	2,36
8	3,11	3,56	2,96	3,20	3,14*	3,45	3,40	3,17	3,33	2,48
M	3,13	3,58	3,04	3,25	3,27	3,43	3,41	3,13	3,33	2,44

\*p<0,01

A Tabela 9 apresenta as médias obtidas nas subescalas de controle percebido por crianças de sete e oito anos, quando levado em conta os eventos negativos. Uma ANOVA mostrou diferença significativa nas crenças de estratégia (meios-fins) para causas desconhecidas ( $F_{1,59}=4,39; p<0,05$ ). As crianças de oito anos obtiveram escores mais altos do que as crianças de sete anos.

Tabela 9. Médias dos escores de controle percebido por crianças de sete e oito anos, levando em conta os eventos negativos

Idade	Controle		Capacidade			Estratégia				
	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.	esf.	atrib.	pod.	sorte	desc.
7	2,60	2,23	2,84	2,85	3,08	3,02	2,97	2,39	2,82	2,30
8	2,61	2,43	2,86	2,69	2,85	3,01	2,85	2,40	2,89	2,73*
M	2,61	2,36	2,86	2,75	2,93	3,02	2,87	2,39	2,86	2,58

\*p<0,05

Os resultados obtidos confirmam a hipótese de que existe diferença de idade nas variáveis crenças de capacidade para sorte, tanto nos escores totais como nos escores parciais para eventos positivos, como também nas crenças de estratégias para causas desconhecidas, levando em conta os eventos negativos das subescalas do controle percebido.

A quarta hipótese é de que existe relação entre o desempenho acadêmico avaliado segundo o Teste de Desempenho Escolar e a Escala de Avaliação dos Alunos pelos Professores. Foi utilizado o teste de correlação de Pearson, com o objetivo de verificar esta hipótese.

Tabela 10. Correlação de Pearson entre TDE e a Escala de Avaliação dos Alunos pelos Professores

Escala dos Prof./ Desempenho	Avaliação Professores
Escrita	0,19
Aritmética	0,15
Leitura	0,25*

\*p<0,05

Houve correlação positiva significativa, a um nível de significância de 5%, entre a variável leitura do TDE e a avaliação dos professores. Desta forma, a quarta hipótese de que existe relação entre o Teste de Desempenho Escolar e a escala de Avaliação dos Alunos pelos Professores foi rejeitada para as variáveis escrita e aritmética e, confirmada para a variável leitura do TDE. Além de demonstrar que os dois instrumentos medem variáveis diferentes.

Com a finalidade de complementar as informações obtidas até o presente momento, buscou-se verificar a correlação existente entre as variáveis Teste de Desempenho Escolar e o Raven (inteligência), conforme apresentado na Tabela 11. As correlações são todas positivas significativas, o que revela que quanto maior é a pontuação no RAVEN, melhor o desempenho no TDE

Tabela 11. Correlação de Pearson entre Raven e TDE

Raven /TDE	Raven
Escrita	0,38*
Aritmética	0,30*
Leitura	0,28*

\*p<0,05

## CAPÍTULO 4 DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo verificar a relação entre controle percebido e desempenho acadêmico de crianças com nível sócio-econômico baixo, sob a perspectiva da teoria da ação de controle psicológico (Little, 1995; Skinner, 1995). Como já foi visto nos capítulos anteriores, controle percebido é entendido dentro de

um modelo tripartido de crenças (crenças de controle, crenças de capacidade e crenças de estratégia, também chamadas crenças meios-fins), formando o que se denomina sistema de crenças ou competência (Skinner, 1995).

O desempenho acadêmico têm sido a variável utilizada por alguns autores que trabalham sob esta perspectiva teórica (Findley & Cooper, 1983; Kunnen, 1993; Little, 1995; Skinner, 1995), por ser a primeira forma em que a criança apresenta condições de manifestar claramente seus objetivos (ser aprovado) dentro do contexto escolar e perceber suas conseqüências (ser aprovado ou reprovado), bem como perceber os meios (estratégias) de que precisa lançar mão para atingir esse objetivo. É neste período também, que se consegue observar nas crianças de forma mais nítida, através de suas crenças e atitudes, como se manifestam os construtos que embasam controle percebido (*locus* de controle, atribuição de causalidade, auto-eficácia e desamparo aprendido).

A população, crianças de nível sócio-econômico baixo, foi escolhida devido ao fato de que pobreza e baixo índice de escolaridade são teoricamente reconhecidos como fatores de risco (Rutter, 1987; Seifer e colaboradores, 1992). Entretanto, controle percebido é entendido como fator protetivo, visto que possibilita apontar o funcionamento da ação do indivíduo com base em suas crenças de controle, proporcionando a capacidade de escolher melhores meios para atingir seus objetivos, como também evitar as experiências aversivas e frustrantes, já vivenciadas anteriormente (Skinner, 1995). Desta forma, pode-se proporcionar às crianças de nível sócio-econômico baixo, o melhoramento de sua escolaridade, junto da valorização de crenças que sejam percebidas como positivas para as crianças não só para seu desempenho acadêmico, mas também para o seu cotidiano.

Os resultados encontrados neste estudo confirmam as hipóteses de que existe relação entre controle percebido e desempenho acadêmico, como também as crenças de controle, crenças de capacidade e de estratégia, variam de acordo com a idade e o gênero.

Conforme apresentado no capítulo anterior, as correlações positivas encontradas para as crenças de controle com aritmética, podem indicar que bom desempenho nesta variável reforça as crenças de locus de controle interno, atribuição de causalidade e auto-eficácia. As crianças manifestam suas crenças na tendência em acreditar que são

capazes de obter bons resultados em aritmética, atingir este objetivo e aprender com resultados obtidos.

As correlações positivas encontradas nas crenças de capacidade para esforço em relação à escrita podem demonstrar que as crianças acreditam que bons desempenhos em escrita dependem do esforço de si mesmas (crenças de auto-eficácia e *locus* de controle interno).

A presença de correlações positivas nas crenças de capacidade para atribuição na escrita, leitura e na aritmética, demonstram que as crianças acreditam que bom desempenho deve-se à capacidade de atribuir as causas dos eventos a si mesmas (crenças de atribuição de causalidade).

A correlação negativa ocorreu com as crenças de estratégia (meios-fins) para poder dos outros em todas as etapas do TDE, podendo indicar que quanto melhor o desempenho no TDE, menor é a crença de que este desempenho ocorre devido a outras pessoas (crenças de *locus* de controle interno).

Ao verificar a existência de relação entre desempenho acadêmico e controle percebido, o passo seguinte foi examinar as frequências das crianças que foram aprovados e das reprovadas para que se pudesse observar a probabilidade destas ocorrências. Assim, a análise de regressão logística mostrou que o CAMI prediz o índice de aprovados em noventa por cento, sendo a probabilidade de erro reduzida para quatro, isto é, das quarenta e três crianças aprovadas a regressão logística demonstrou o erro de que quatro delas seriam reprovadas. Sendo as crenças que predizem a reprovação das crianças são: baixos escores de crenças de capacidade para atribuição e de crenças de estratégia (meios-fins) para sorte e, altos escores para crenças de capacidade para poder dos outros, crenças de estratégia (meios-fins) para esforço e poder dos outros. Isto significa que crianças que apresentam baixos escores em crenças de capacidade para atribuição, tendem a atribuir causas a outros e não a si mesmos (crenças de *locus* de controle externo), bem como baixos escores em crenças de estratégia para sorte indica que a criança não acredita que é eficaz nem pela sorte (crenças em desamparo aprendido). Altos escores em crenças de estratégia para esforço indicam que a criança acredita que esforço é um meio eficaz, porém nas crenças de estratégia para poder dos outros e capacidade para poder dos outros, altos escores referem-se à capacidade de atribuir ao outro a eficácia dos meios utilizados (crenças de *locus* de controle externo).

A característica das crianças que tendem a ser reprovadas é que apresentam crenças de *locus* de controle externo, isto é, não acreditam em si mesmos e principalmente, acreditam que a causa e a responsabilidade pelos seus resultados são de outras pessoas (professora, pais, etc), além de demonstrarem poucos recursos eficazes (meios) para atingirem o objetivo proposto (ser aprovado). Kunnen (1993) observou que as crianças percebem as causas de seus fracassos como falta de competência, tarefas difíceis e explicação insuficiente do professor, o que revela o *locus* de controle externo, visto que a responsabilidade do fracasso é de outro.

Posteriormente, verificou-se a existência da relação entre desempenho acadêmico (sob o modelo aprovado e reprovado) e as subescalas do controle percebido. Foi encontrado nos escores totais, diferença significativa nas crenças de estratégia (meios-fins) para esforço e poder dos outros em relação aos reprovados, o que significa que as crianças reprovadas tendem a acreditar que os meios mais eficazes para atingirem seus objetivos é o esforço. Este esforço pode ser atribuído a outras pessoas (pais, professora, colegas, etc) demonstrando desta forma as crenças de *locus* de controle externo.

Em relação aos escores dos eventos positivos, encontrou-se presença de altos escores nas crenças de estratégia para poder dos outros em relação aos reprovados, o que reforça a idéia de que crianças que foram reprovadas acreditavam que os meios mais eficazes para atingirem seus objetivos são atribuídos ao poder dos outros (pais, professores, colegas, etc.).

Em relação aos escores dos eventos negativos, encontrou-se diferença significativa em relação aos aprovados nas crenças de controle, crenças de capacidade para esforço e atribuição, demonstrando que as crianças tendem a enfrentar as situações mais difíceis ou aversivas, de forma mais eficaz, tendo controle percebido, crenças de *locus* de controle interno, auto-eficácia e atribuição de causalidade para esforço como seu próprio. Já os reprovados continuaram a apresentar crenças de estratégia para poder dos outros e sorte, demonstrando a dificuldade em lidar com situações difíceis. As crenças obtidas pelas crianças que foram reprovadas repetiram-se, o que confirma o resultado indicado pela regressão logística de que altos escores nas crenças de estratégia para poder dos outros e esforço predizem reprovação, como também baixos escores em crenças de capacidade para atribuição e crenças de estratégias para sorte.

Considerando a existência de relação entre controle percebido e desempenho acadêmico, pode-se dizer que crianças que possuem crenças de controle têm melhor desempenho, bem como crianças que possuem crenças de capacidade. No entanto, crianças que apresentam escores muito altos em crenças de estratégia não apresentam bom desempenho acadêmico. A subescala de crenças de estratégia indica se a criança acredita que o meio (estratégia) eleito por ela para atingir seu objetivo é eficaz. Como pode-se observar, as crianças reprovadas apresentaram crenças de estratégia para poder dos outros e sorte, indicando que o meio utilizado é a crença na sorte e em outras pessoas, ou seja, estas é quem são capazes e não a própria criança.

Segundo Seligman (1975), crianças que acreditam que ir bem na escola é contingente às próprias ações, têm um melhor desempenho do que aquelas que não têm controle, generalizando este desempenho sobre outras situações de vida que servem para confirmá-las.

A segunda hipótese de que existe diferença de gênero nas variáveis crenças de controle, crenças de capacidade e crenças de estratégia, foi confirmada apenas para crenças de estratégias.

A diferença significativa nas crenças de estratégia (meios-fins) para poder dos outros foi relativa aos meninos, nos eventos negativos. Os baixos escores revelaram que os meninos tendem a ter mais probabilidade do que as meninas de adquirirem esta crença, ou seja, em situações caracterizadas como negativas, os meninos tendem a acreditar que outras pessoas demonstram ter mais eficácia na resolução de problemas do que eles.

Conforme foi verificado nas frequências realizadas com as crianças que foram aprovadas e reprovadas e com as meninas e os meninos encontrou-se que as meninas apresentam melhor desempenho acadêmico que os meninos, isto é, menor índice de reprovação. Os meninos apresentaram o dobro de reprovação do que as meninas. Este dado ajuda a confirmar a hipótese de que existe diferença de gênero em algumas das variáveis do controle percebido e no desempenho acadêmico de meninos e meninas. Além de demonstrar que os meninos se utilizam de meios diferentes das meninas para obterem os resultados desejados e, que meninos tendem a apresentar crenças de *locus* de controle externo do que as meninas, bem como auto-eficácia mais baixa.

Os achados de outros autores (Little, 1995; Skinner, 1988) são controversos em relação às diferenças de gênero e idade. Em alguns estudos encontra-se diferenças em

relação às crenças de controle, capacidade e de estratégia, em outros como o de Skinner (1988), não encontra-se diferença de gênero ou idade. Segundo Little (1997), os contextos sócio-culturais influem no desenvolvimento do controle percebido e no modo como se manifesta, modificando a forma em que o sistema de crenças se apresenta (Little et al., 1995; Oettingen et al., 1994; Karasawa et al., 1995; Stetsenko et al., 1995).

A terceira hipótese, de que existe diferença quanto a idade nas crenças de capacidade e crenças de estratégia, foi confirmada. Encontrou-se diferença significativa nas crenças de capacidade para sorte nos escores totais e nos eventos positivos do CAMI, para crianças de oito anos, o que significa que crianças mais novas (sete anos) tendem a acreditar que o meio pelo qual conseguem solucionar problemas é a sorte.

A diferença significativa nas crenças de estratégia (meios-fins) para causas desconhecidas, em relação as crianças de oito anos, revela uma tendência das crianças a atribuírem a causas desconhecidas e a sorte (destino, acaso) as conseqüências dos eventos negativos.

Skinner, Chapman e Baltes (1988a) encontraram que os eventos positivos para controle percebido tinha escores mais altos em todas as idades, bem como as crenças de capacidade e estratégias (meios-fins) manifestavam-se de forma diferente, crianças menores (sete a nove anos) atribuindo causas mais para si mesmo e crianças mais velhas (dez a doze anos) progredindo para causas desconhecidas. Confirmando a hipótese de que as crenças de controle percebido vão mudando ao longo do desenvolvimento, ou seja, conforme as idades.

A quarta hipótese que refere-se a existência de relação entre desempenho acadêmico das crianças avaliadas segundo o Teste de Desempenho Escolar e a Escala de Avaliação dos Alunos pelos Professores, foi rejeitada para as variáveis escrita e aritmética, e confirmada para leitura. A correlação significativa existente é em relação a variável leitura, ou seja, a percepção dos professores sobre a avaliação dos alunos, é mais fidedigna em relação à leitura do que a outros aspectos. Este resultado revela uma correlação muito baixa para afirmar a relação entre os dois instrumentos. Entretanto, pode-se pensar que as professoras não têm uma visão integrada do aluno, conseguindo apenas ter uma visão correta na área da leitura. Este fato pode ocorrer

devido ao aspecto mais socialmente valorizado, que é a leitura, para a aprovação para a segunda série.

Foi verificada, ainda, a correlação positiva entre as variáveis do TDE e o Raven, indicando que quanto maior é a pontuação do Raven, melhor o desempenho da criança no TDE.

No presente estudo encontrou-se a relação existente entre controle percebido e desempenho acadêmico, bem como as diferenças entre gênero, idade e as crenças de controle, crenças de capacidade e crenças de estratégia. Foi constatado ainda, a dificuldade que as professoras têm em perceber a situação de forma global do aprendizado dos alunos, demonstrado na Escala para Avaliação dos Alunos pelos Professores.

Estes resultados permitem a implementação de alguns programas para o desenvolvimento de controle percebido em crianças. Como também de programas de auxílio para as professoras, visto que as mesmas apresentam baixa percepção sobre o desempenho global das crianças na escola.

Para tanto, sugere-se a implementação de um programa de auto-eficácia para os professores, paralelo a um programa de desenvolvimento de controle percebido das crianças, visto os resultados achados neste estudo onde a figura dos professores tem importância significativa na vida escolar das crianças, principalmente das com baixo desempenho acadêmico. O programa para os professores teria como objetivo, a melhoria da sua eficácia pessoal e profissional, proporcionando bem-estar, empatia e aumento de satisfação no trabalho. Pode-se pensar que à medida que melhora a satisfação do professor, melhora a qualidade de seu trabalho e melhora também a relação com seus alunos, beneficiando a aprendizagem das crianças.

A implementação de programas para o desenvolvimento do controle percebido, surge a partir dos resultados encontrados sobre desempenho acadêmico, onde detectou-se com certo grau de fidedignidade, quais as crenças que caracterizam os alunos com tendência a reprovação, tendo como objetivo melhorar o desempenho das crianças na escola e fora dela. Este programa incluiria o planejamento de tarefas que desenvolveriam nas crianças aspectos como atribuição de causalidade (capacidade de questionar sobre o funcionamento das coisas, saber o porquê elas acontecem), *locus* de controle interno (assumir a responsabilidade pelos seus próprios atos), auto-

eficácia (acreditar que são capazes de realizar ou conquistar aquilo que desejam), bem como auto-estima e auto-conceito.

Finalmente, pode-se afirmar que os resultados encontrados neste estudo contribuem para o conhecimento do desenvolvimento humano, sob a ótica de outras perspectivas teóricas como a teoria da ação de controle psicológico. Obteve-se acesso à forma como crianças de nível sócio-econômico baixo manifestam suas crenças sobre os acontecimentos da vida, e o quanto conseguem aprender ou não com eles.

## REFERÊNCIAS

- Bandeira, D. (1991). Contribuição dos testes DFG, Bender e Raven na predição do rendimento escolar da primeira série. Dissertação de Mestrado do Curso de Psicologia de Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (manuscrito não publicado).
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unified theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.
- Bialer, N. (1961). Conceptualization of success and failure in mentally retarded and normal children. Child Development, 42, 1099-1107.
- Dela Coleta, M. (1987). Escala Multidimensional de Locus de Controle de Levenson. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 39, 79-97.
- Findley, M., & Cooper, H. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. Journal of Personality and Social Psychology, 44, 419-427.
- Garnezy, N. & Masten, A. (1984). The study of stress and a competence in children: A building block for developmental psychopathology. Child Development, 53, 97-111.
- Giacomoni, C., Mayer, L., Koller, S., & Hutz, C. (julho de 1997). Resultados preliminares de uma escala de controle percebido. Trabalho apresentado no VII Encontro de Testes Psicológicos e I Congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica, Porto Alegre, RS.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a development model. Human Development, 21, 36-64.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and development change. Em W.A. Collins (Org), The Minnesota Symposia on Child Development, 14, 215-255.
- Harter, S. (1982). Perceived competence scale for children?. Child Development, 53, 87-97.
- Karasawa, M., Little, T., Miyashita, T., Mashima, M., & Azuma, H. (1995). Japanese children's action-control beliefs about school performance. (Manuscrito não publicado).

- Kunnen, S. (1993). Attributions and perceived control over school failure in handicapped and non-handicapped Children. International Journal of Behavioral Development, 16, 113-125.
- Little, T. (1995). Sociocultural influences on the development of children's action-control beliefs. (Manuscrito não publicado).
- Little, T., Oettingen, G., Stetsenko, A., & Baltes, P. (1995). Children's action-control beliefs about school performance: How do American children compare with German and Russian children? Journal of Personality and Social Psychology, 68, 686-700.
- Oettingen, G., Little, T., Linderbergen, U., & Baltes, P. (1994). Causality, agency, and control beliefs in East versus West Berlin children: A natural experiment on the role of context. Journal of Personality and Social Psychology, 66, 579-595.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, 1-28.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of Orthopsychiatry, 57, 316-331.
- Seifer, R., Sameroff, A., Baldwin, C., & Baldwin, A. (1992). Child and family factors that ameliorate risk between 4 and 13 years of age. Journal of American Academic Adolescent Psychiatry, 31, 893-903.
- Seligman, M. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco: Freeman.
- Skinner, E., Chapman, M., & Baltes, P. (1988a). Beliefs about control, means-ends, and agency: Development differences during middle childhood. International Journal of Behavioral Development, 11, 369-388.
- Skinner, E., Chapman, M., & Baltes, P. (1988b). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 117-133.
- Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1990). What it takes do well in school and wheter I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. Journal of Educational Psychology, 82, 22-32.

- Skinner, E. (1991). Development and perceived control: A dynamic model of action in context. Minnesota Symposium of Child Psychology, 44, 167-216.
- Skinner, E. (1995). Perceived Control, Motivation, & Coping. London: Sage.
- Stein, L. (1994). Teste de desempenho escolar (TDE): Manual para aplicação e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stetsenko, A., Little, T., Oettingen, G., & Baltes, P. (1995). Agency, control, and means-ends beliefs in Moscow children: How similar are they Western peers? Development Psychology, 31, 285-299.
- Stipek, D., & Hoffman, J. (1980). Development of children's performance related judgement. Child Development, 51, 912-914.
- Stipek, D., & Weisz, R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. Review of Educational Research, 51, 101-137.
- Weiner, B., Nierenberg, R., & Goldstein, M. (1976). Social Learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretation of expectancy of success. Journal of Personality, 44, 52-68.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92, 548-573.

ANEXO I  
ENTREVISTA COM A CRIANÇA

1. Nome:
2. Idade:
3. Data de nascimento:
4. Nome da mãe:
5. Idade:
6. Ela trabalha? O que ela faz?
7. Nome do pai:
8. Idade:
9. Ele trabalha? O que ele faz?
10. Você tem irmãos? Quantos e com que idade?
11. Com quem tu moras?
12. Onde tu moras?
13. Faz tempo que tu estudas nesta escola?
14. O que tu acha da escola?
15. E da professora?
16. Como tu vens para escola?

Agora nós vamos conversar sobre coisas que acontecem no teu dia-a-dia:

1. Acontecem coisas importantes contigo?
2. O que tem acontecido de bom ultimamente?
3. Aconteceu alguma coisa ruim contigo nestes últimos dias?
4. Tu lembra de mais alguma coisa?
5. Alguém gritou contigo ultimamente?
6. Alguém brigou contigo ultimamente?
7. Tu já viu isso acontecer com alguém? Onde e Quem?
8. Alguém já te machucou? Como foi? Quando?
9. Você tem ou já teve medo? Do que (quem)? Quando?

ESCALA PARA AVALIAÇÃO DE CRENÇAS DE CONTROLE, AGÊNCIA E  
 RELAÇÃO FINS-MEIOS (DOMÍNIO ACADÊMICO)

NOME: \_\_\_\_\_ IDADE: \_\_\_\_\_

SÉRIE: \_\_\_\_\_

ESCOLA: \_\_\_\_\_

Nós gostaríamos de lhe fazer algumas questões sobre coisas que acontecem com você e com crianças de sua idade. Não existem questões certas ou erradas. Queremos apenas saber o que você pensa. Para ajudar a lembrar o que você disser, vamos anotar suas respostas aqui. Eu gostaria de gravar suas respostas também, está OK para você?

	1	2	3	4
	NUNCA	RARAMENTE	QUASE SEMPRE	SEMPRE
1. Eu sou capaz de prestar atenção nas aulas.	1	2	3	4
2. Sou capaz de aprender rápido as coisas da escola, sem precisar me esforçar muito.	1	2	3	4
3. Meus professores não gostam de mim.	1	2	3	4
4. Não consigo me concentrar quando tenho que fazer coisas difíceis.	1	2	3	4
5. Meus professores me ajudam quando eu peço.	1	2	3	4
6. Tenho muita dificuldade em prestar atenção nas explicações do professor.	1	2	3	4
7. Não consigo impedir que as coisas dêem errado comigo.	1	2	3	4
8. Eu não tenho sorte quando tenho que responder perguntas difíceis.	1	2	3	4
9. Não sou muito esperto para as coisas da escola.	1	2	3	4
10. Sou meio atrasado na escola.	1	2	3	4
11. Quando eu tiro notas boas é porque tenho sorte.	1	2	3	4
12. Eu posso dizer que eu sou uma pessoa que tem sorte com seu tema de casa.	1	2	3	4
13. Se eu decido que não vou tirar notas baixas, eu não tiro.	1	2	3	4
14. Vou muito bem na escola, mesmo sem me esforçar muito.	1	2	3	4
15. Meus professores estão descontentes comigo.	1	2	3	4
16. Eu sinto que não consigo dar respostas certas (como numa prova de matemática), mesmo quando me esforço o mais que eu posso.	1	2	3	4
17. Se eu resolvo aprender alguma coisa muito difícil, eu consigo.	1	2	3	4
18. Eu sou azarado na escola.	1	2	3	4
19. Quando quero, eu consigo me esforçar na escola.	1	2	3	4
20. Meus professores gostam de mim.	1	2	3	4
21. Quando os alunos vão mal na escola, é porque não são inteligentes?	1	2	3	4
22. Quando o professor chama um aluno e ele não sabe a resposta, é porque é azarado?	1	2	3	4
23. Alguns alunos aprendem com mais facilidade do que os outros por que têm mais sorte?	1	2	3	4
24. Quando uma criança sabe muito é porque ela se esforçou para aprender.	1	2	3	4
25. Quando o aluno tira notas ruins, é porque o professor não gosta dele?	1	2	3	4
26. Ir bem na escola depende de inteligência?	1	2	3	4

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 27. Os alunos acertam quando um professor chama para responder uma pergunta porque são estudiosos?                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Os alunos não conseguem entender o que o professor explica porque não prestam atenção.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Uma professora faz uma pergunta difícil e a criança responde certo. É difícil entender porque a criança deu a resposta certa? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Para ir bem na escola, as crianças devem se esforçar muito.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Quando os alunos tiram notas baixas, é porque não são bons nas coisas da escola?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Uma criança tira boas notas na escola. Isto acontece porque ele se dá bem com a professora?                                   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Quando um aluno vai bem na escola, é porque o professor o ajuda?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Uma criança erra muitas questões (como no ditado). É difícil saber porque isto acontece?                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Quando os alunos tiram notas baixas é por azar?   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Quando uma criança vai melhor numa prova do que costuma ir, é difícil dizer por quê?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Os alunos erram nas provas porque não trabalham com atenção.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Ir bem na escola é uma questão de sorte?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Quando o aluno vai mal na escola, é porque o professor não gosta dele?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. Quando uma criança se atrapalha na escola, é difícil saber porque isto acontece?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Se eu resolvo ir bem na escola, eu consigo.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Quando tenho que estudar coisas difíceis dá o maior azar.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Nem adianta eu me esforçar porque não tenho capacidade para ir bem nas provas.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. Tenho dificuldade para prestar atenção nas aulas.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. Quando se trata de trabalho da escola, eu sou uma criança de sorte.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Mesmo que eu saiba que eu vou tirar nota baixa, não consigo fazer nada para evitar.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47. Se eu decido que não vou errar (por exemplo num ditado), eu não erro.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48. Quando é preciso, eu sou capaz de estudar bastante.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 49. Eu tenho dificuldade de conseguir que a professora me ajude, mesmo quando eu preciso.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 50. Quando eu vou bem nas matérias difíceis, é porque tenho sorte.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 51. Meus professores dizem que se eu quiser, posso me sair muito bem na escola.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 52. É difícil para mim conseguir muita ajuda de minha professora, mesmo quando eu preciso.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 53. Meus professores estão satisfeitos comigo.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 54. Quando quero, eu sou capaz de prestar atenção ao que o professor diz.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 55. Tirar notas boas ou ruins não depende de mim.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 56. Não tenho capacidade para ir bem na escola.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 57. Eu sou bom aluno.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 58. Eu geralmente vou bem nas provas (de Matemática, por exemplo), sem precisar fazer muita força.                                | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 59. Tenho o maior azar com as coisas da escola.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60. Tenho dificuldade para me esforçar bastante na escola.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 61. É difícil entender porque alguns alunos tiram notas altas?  | 1 | 2 | 3 | 4 |

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 62. Quando as crianças aprendem depressa é porque têm capacidade?   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 63. Quando o aluno vai bem na escola, é porque se dá bem com o professor?   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 64. Quando os alunos não conseguem aprender as coisas direito, é porque não têm capacidade?   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 65. Quando os alunos têm problema na escola é por causa do professor?   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 66. Quando os alunos vão bem numa matéria, é por causa do professor?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 67. Quando o aluno vai mal nos trabalhos da escola, é porque é azarado?   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 68. Quando o professor chama um aluno e ele sabe a resposta, é porque tem sorte?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 69. Imagine que uma criança vai muito bem em uma prova. É difícil saber porque isto acontece?   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 70. Tirar boas notas depende de sorte?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 71. Uma professora faz uma pergunta para uma criança e ela dá a resposta errada. Isto acontece porque a criança não se esforçou o suficiente? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 72. Quando alguém tem muita dificuldade para aprender alguma coisa, é porque é azarado?   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 73. Os alunos não conseguem aprender porque não trabalham com atenção.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 74. Quando uma criança vai bem na escola, é porque ela trabalha com muito cuidado?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 75. Quando o professor chama um aluno e ele não sabe a resposta, é porque não é inteligente?  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 76. Quando uma criança responde errado as perguntas da professora, é difícil saber porque isto acontece?                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 77. Os alunos conseguem aprender coisas difíceis porque são inteligentes?   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 78. Quando uma criança tira notas mais baixas em uma matéria do que de costume, é difícil saber porque isto acontece?                         | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 79. Quando os alunos vão mal numa matéria, é porque o professor não os ajuda?   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 80. Compreender o que o professor explica depende de prestar atenção na aula?   | 1 | 2 | 3 | 4 |

### ANEXO III

#### AVALIAÇÃO DO ALUNO

Adaptado de Bandeira, D. (1991) e de Harter, S. (1982).

Esta ficha faz parte de uma pesquisa com crianças de escolas que está sendo realizada por pesquisadores do Instituto de Psicologia da UFRGS.

Você, como professora dessa criança nesse momento, certamente tem condições de dar a sua opinião a respeito de alguns aspectos do seu desenvolvimento. Portanto, gostaríamos que lesse atentamente as afirmações abaixo e indicasse o quanto você concorda ou discorda, circulando o número que lhe parece mais adequado. Todas as respostas são confidenciais.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1. A nível global o seu desempenho é baixo  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
2. Apresenta agitação em sala de aula  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
3. Envolve-se em muitas desavenças com os colegas  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
4. Seu nível de concentração é baixo  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
5. Lê com fluência  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
6. Tem dificuldade em entender o material que lê  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
7. Sua caligrafia é boa  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
8. Comete poucos erros de ortografia  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
9. Escreve de forma gramaticalmente correta  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
10. Seu rendimento em matemática é baixo  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
11. É uma criança tímida, retraída  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
12. Tem dificuldade de raciocinar  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
13. Conversa muito em sala de aula, atrapalhando a turma  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
14. Apresenta dificuldade em reter novos conhecimentos  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
15. Tem tendência a dispersar-se das tarefas  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
16. Presta atenção na aula  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
17. Tem muita habilidade manual  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
18. Relaciona-se com os colegas em geral

- Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
19. É muito criativa e original  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
20. Às vezes dá respostas que demonstram muita inteligência  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
21. Deveria ser encaminhada para avaliação psicológica  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
22. Demonstra interesse em conteúdos novos apresentados  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
23. Geralmente sabe responder perguntas feitas em aula  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
24. Deveria receber algum tipo de atendimento pedagógico  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
25. Realiza as tarefas solicitadas pela professora  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
26. Dá para se dizer que é uma criança lenta  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
27. Apresenta dificuldade de se expressar verbalmente  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
28. No conjunto, apresenta muito mais dificuldade de aprender que a maioria dos alunos  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
29. Tem muitos amigos  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
30. Tem uma boa aparência física  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
31. Usualmente, ajuda outras crianças  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
32. Brinca de forma cooperativa com o grupo de outras crianças  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente
33. Apresenta uma postura desafiadora  
Concordo Plenamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Discordo Totalmente

Esta criança tem algum tipo de atendimento especial na escola ou fora dela (tratamento psicológico, pedagógico, fonoaudiológico, etc.)?

( ) Sim ( ) Não Se sim, de que tipo? \_\_\_\_\_