

## FRACASSO ESCOLAR E DESAMPARO ADQUIRIDO

Angela Nobre de Andrade Nunes\*  
*Universidade Federal do Espírito Santo*

**RESUMO** - Esta pesquisa teve por objetivo principal verificar as possíveis relações entre fracasso escolar, desamparo adquirido e depressão em crianças de nível sócio-econômico baixo. A presença de desamparo foi verificada através do padrão atribucional de causas para o fracasso. As atribuições foram categorizadas em três dimensões causais: quanto ao *locus* de controle (interna/externa), à constância (estável/instável) e à generalidade (global ou específica). O desamparo foi definido como uma atribuição interna, estável e global para o fracasso. As atribuições de causa foram feitas pelas crianças em entrevistas semi-dirigidas, dentro de um esquema de questões abertas. Para detectar a presença de traços depressivos, foi utilizado o Teste de Apercepção Temática (TAT). A amostra foi composta por 60 alunos das 2ª e 3ª séries do 1º grau, com idade variando entre 8 e 12 anos. Os sujeitos foram classificados em dois grupos de comparação: DS, desempenho acadêmico satisfatório (alunos com promoções sucessivas no sistema escolar) e DI, desempenho acadêmico insatisfatório (alunos com duas ou mais reprovações no sistema). Os resultados revelaram alta associação entre fracassos escolar e desamparo adquirido. A associação entre estas duas variáveis e traços depressivos também foi significativa, porém em menor grau. A análise qualitativa dos resultados mostrou, sobretudo, que existe uma relação altamente significativa entre fracasso escolar e o sentimento da criança de impotência frente aos eventos externos a ela relacionados.

### ACADEMIC FAILURE AND LEARNED HELPLESSNESS

**ABSTRACT** - This study had the purpose to assess the relationship between school failure, learned helplessness and depression in children from low income families. Learned helplessness was assessed by identifying the subjects' attributional pattern for failure. These were categorized into three causal dimensions: locus (internal or external), constancy (stable or unstable) and cross-situational generality (global or specific). Learned helplessness was defined as an attribution for failure that was internal, stable and global. Causal attributions were emitted by

---

\* Endereço: Departamento de Psicologia - CEG - Campus Universitário Goiabeiras - UFES - Vitória, 29000, ES.

the subjects in semi-structured interviews. In order to assess the presence of depressive symptoms, the Thematic Apperception Test (TAT) was administered soon after the interview. The sample was composed of 60 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> grade, public school children from low income families. Their ages ranged from 8 to 13. The subjects were previously classified into two comparison groups according to their school performance as follows: satisfactory performance SP (30 students with successive promotions in school) and unsatisfactory performance UP (30 students with two or more retentions in the grade). The results revealed a significant relationship between school failure and learned helplessness as well as between these two variables and depressive symptoms. The qualitative analysis of the results showed, among other things, a strong association between school failure and the children's feelings of impotence towards the external events that confront them.

O alto índice de repetência e evasão escolar observado no Brasil tem sido alvo de preocupações e pesquisas nos últimos anos. Este fenômeno traduz o fracasso de grande parte da população brasileira frente ao sistema educacional vigente e vem exercendo importante influência na estruturação da personalidade destas pessoas (Alencar e Araújo, 1983; Patto, 1983; Viessa, 1976). A preocupação em conhecer a extensão desta influência, ou seja, em pesquisar as reais conseqüências do fracasso escolar na formação da personalidade desta população marginalizada foi o fator desencadeador deste trabalho.

Estudos desenvolvidos nos Estados Unidos vêm mostrando uma estreita relação entre vivências de fracasso e o desenvolvimento de um traço, paralelo à depressão, traduzido como desamparo adquirido (*learned helplessness*).

As pesquisas sobre desamparo adquirido foram inicialmente conduzidas com animais. Martin Seligman (1975) sustentou que a exposição a eventos incontroláveis (como fracassos no trabalho ou na escola, morte, perdas, etc.) produz uma reação que pode ser caracterizada como desamparo (*helplessness*). Através de pesquisas em laboratório com uma grande variedade de animais (cães, gatos, ratos e peixes), Seligman, em 1975, formulou o primeiro modelo de desamparo adquirido, chamando a atenção para alguns paralelos importantes entre este fenômeno e a depressão em seres humanos. Verificou que quando os organismos são colocados frente a eventos aversivos importantes e suas respostas não podem alterar tais eventos, o resultado é o desamparo adquirido. Verificou, ainda, que não é o trauma em si, mas o fato de não se ter controle sobre o trauma que produz o desamparo, isto é, a expectativa de que sua resposta e o trauma são independentes.

Paralelamente aos estudos com animais, uma série de investigações têm demonstrado a existência de desamparo adquirido em humanos (Fosco e Geer, 1971; Gatchel e Proctor, 1976; Hiroto, 1974; Hiroto e Seligman, 1975; Seligman e Klein, 1976 e outros, citados em Garber e Seligman, 1980). Estes estudos têm apontado, entretanto, para a inadequação do construto teórico originado em experiências com animais para a compreensão do desamparo em humanos. Verificou-se que a percep-

ção que o sujeito tem da relação entre o próprio comportamento e a ocorrência de um evento é uma reação individual e, portanto, grandemente determinada pela atribuição que faz das causas deste evento (Alloy, Peterson, Abramson e Seligman, 1984; Danker-Brown e Baucom, 1982; Krantz e Rude, 1984; Shepard, 1983; Weiner, 1984; Zuroff, 1980).

Abramson, Seligman e Teasdale (1978) propuseram uma abordagem atribucional para resolver as controvérsias sobre os efeitos da incontrolabilidade em seres humanos. Empregando uma versão modificada da teoria original de Heider, os autores desenvolveram um modelo que leva em consideração a avaliação cognitiva de uma pessoa em uma situação incontrolável e sugere que, quando uma pessoa percebe eventos como incontroláveis, ela atribui a perda de controle a uma causa específica. A teoria revisada propõe, desta forma, uma análise atribucional de causalidade que utiliza três dimensões básicas: a) interno-externo; b) estável-instável; c) global-específico. A partir desta reformulação, fracasso e incontrolabilidade não são sinônimos. O fracasso se torna gerador de desamparo quando a incontrolabilidade sobre o evento é vista como *interna, estável e global*.

Garber e Seligman (1980) ressaltaram que a presença destas três dimensões básicas frente ao fracasso caracteriza o desamparo e a ocorrência de consequências debilitadoras. De acordo com esta hipótese, o aprendizado de que os eventos externos são incontroláveis resulta em três *deficits*: a) motivacional - consistindo em um maior retardamento na iniciação de respostas voluntárias, como consequência da expectativa de que a resposta é inútil; b) cognitivo - consistente em uma dificuldade na aprendizagem da resposta correta frente ao evento; e c) emocional - presença de reações efetivamente depressivas como consequência da aprendizagem de que os eventos externos são independentes de suas ações.

Diener e Dweck (1980) verificaram, por meio de pesquisas em laboratório, que apesar dos relatos oferecidos por dois grupos de crianças (crianças com desamparo x crianças com controle) serem virtualmente indistinguíveis antes da introdução do fracasso, passaram a não coincidir após a introdução do mesmo. Enquanto as crianças com desamparo atribuíram seus fracassos a fatores incontroláveis, as crianças com controle, ao invés de oferecerem explicações para seus fracassos, aumentaram as tentativas de solução para o problema como se buscassem um remédio para o seu corrente lapso na *performance*. Estas não demonstravam definir a si mesmas como tendo fracassado de todo, tendiam a manter afeto positivo com relação à tarefa e continuavam a expressar um prognóstico positivo para seus desempenhos. Em contraste, as crianças com desamparo começaram a expressar um grau apreciável de afeto negativo através de relatos onde demonstravam desistência em buscar soluções para os problemas. Suas verbalizações, sob fracasso, refletiam uma tendência em permanecer no presente, enfatizar o negativo e tentar escapar da situação.

Através de uma série de trabalhos sistemáticos e exaustivos, Seligman (1979) investigou o estilo de atribuição depressivo. Os resultados indicaram que, em relação aos estudantes não-depressivos, os depressivos atribuíam os eventos negativos a fatores internos, estáveis e globais. Apresentaram, também, uma tendência maior que os estudantes não-depressivos a atribuir os eventos positivos a fatores instáveis e

externos. Estes resultados são consistentes com o modelo do desamparo adquirido, ainda que os próprios investigadores apontem a necessidade de mais pesquisas focalizando a relação entre atribuição e desamparo e suas relações com sintomas depressivos.

As pesquisas sobre desamparo adquirido e atribuição no Brasil ainda são escassas. Entretanto, alguns trabalhos já foram desenvolvidos nesta área (Taliuli, 1980; Shepard, 1983) e, resumidamente, a análise de seus resultados, assim como de pesquisas realizadas em outros contextos, citadas anteriormente, aponta para os seguintes aspectos: 1) a complexidade dos estudos atribucionais e os cuidados que se deve tomar ao dimensionar as causas em internas e externas, estáveis x instáveis e específicas x globais; 2) a raridade de trabalhos com crianças em seu ambiente escolar, e uma predominância de pesquisas em situações laboratoriais; e 3) identificação do padrão atribucional que caracteriza o desamparo adquirido, confirmando seu postulado básico. Faz-se necessário, entretanto, o desenvolvimento de estudos que possam verificar a relação entre desamparo e fracasso escolar em situações reais, através das quais se possa explorar as vivências e reações da criança frente ao seu desempenho escolar.

A presente pesquisa teve, pois, como objetivo, verificar se existe relação significativa entre o fracasso escolar e a ocorrência de desamparo adquirido e depressão em crianças de nível sócio-econômico baixo (classe social onde se situa o maior índice de repetência e evasão escolar). Este estudo se propôs, assim, a responder às seguintes questões: 1) Qual o padrão de atribuição mais freqüente em crianças de classes populares com diferentes desempenhos acadêmicos? 2) Existe maior incidência de desamparo adquirido em alunos com desempenho acadêmico insuficiente? 3) Existe maior incidência de traços depressivos em alunos com desempenho acadêmico insuficiente? 4) Existe associação significativa entre desempenho acadêmico, desamparo adquirido e traços depressivos?

## MÉTODO

### Contexto

Contrariamente aos estudos sobre desamparo adquirido realizados até o momento, esta pesquisa se desenvolveu no campo situacional e vivencial do sujeito (escola). Outro fator que diferencia este estudo dos demais, é o estabelecimento das situações de fracasso e de sucesso, ou seja, estas não foram introduzidas pelo pesquisador, mas sim observadas enquanto situações já estabelecidas pela própria experiência acadêmica de cada aluno. Tratando-se, pois, de um contexto inédito, este trabalho se apresenta como um estudo de natureza exploratória, com características de um estudo correlacional. Não se pretende, assim, generalização imediata de seus resultados para além do universo da amostra, mas sim o aproveitamento destes resultados para suscitar questões e gerar novos conhecimentos na área.

## A amostra

A amostra foi composta por 60 alunos das 2ª e 3- séries do 1ª grau, de duas escolas da rede estadual de Vitória - ES. Os alunos, com idade variando entre 8 e 12 anos, eram todos de nível sócio-econômico baixo. Os sujeitos foram classificados em dois grupos de comparação: DS, desempenho acadêmico satisfatório (30 alunos com promoções sucessivas no sistema escolar) e DI, desempenho acadêmico insatisfatório (30 alunos com duas ou mais reprovações no sistema e que estivessem apresentando notas insuficientes no período das entrevistas). As características da amostra quanto à idade, sexo e número de reprovações encontram-se na Tabela 1.

## Instrumentos e procedimentos

### Entrevistas semi-dirigidas

O estilo de atribuição causal de cada sujeito foi detectado através de entrevistas semi-dirigidas durante as quais a entrevistadora introduziu (em forma de diálogo)

**Tabela 1** - Características da amostra quanto a sexo, idade e número de reprovações. DI e DS designam, respectivamente, desempenho acadêmico insatisfatório e satisfatório.

Sexo Idade Nº de Reprovações	DESEMPENHO ACADÊMICO				TOTAL	
	DI*	(%)	DS**	(%)	n	(%)
Sexo						
Masculino	19	(63,3)	16	(53,3)	35	(58,3)
Feminino	11	(36,7)	14	(46,7)	25	(41,7)
Idade (anos)						
8	0	(0,0)	6	(20,0)	6	(10,0)
9	0	(0,0)	15	(50,0)	15	(25,0)
10	4	(13,3)	9	(30,0)	13	(21,7)
11	11	(36,7)	0	(0,0)	11	(18,3)
12	14	(46,7)	0	(0,0)	14	(23,3)
13	1	(3,3)	0	(0,0)	1	(1,7)
Nº de Reprovações						
0	0	(0,0)	30	(100,0)	30	(50,0)
2	9	(30,0)	0	(0,0)	9	(15,0)
3	17	(56,7)	0	(0,0)	17	(28,3)
4	4	(13,3)	0	(0,0)	4	(6,7)
Total	30	(100,0)	30	(100,0)	60	(100,0)

perguntas sobre as atribuições de causa que o sujeito fazia frente ao seu fracasso e sucesso. A importância dos sujeitos expressarem opinião sobre as causas dos eventos a partir de suas próprias experiências tornou necessário o estabelecimento de uma relação de empatia e confiança com cada criança, a fim de que esta pudesse se sentir à vontade e expressar, de maneira franca e natural, os fatores de relevância na situação dada. A pesquisadora se utilizou, entretanto, de um guia (Anexo 1), a fim de dar maior confiabilidade e objetividade aos dados colhidos.

#### *Teste de Apercepção Temática (TAT)*

A manifestação de traços depressivos se dá, interligadamente, com a estruturação da personalidade como um todo. O TAT é um teste que abrange várias possibilidades de aplicação e estudo da projeção de conflitos e fantasias do sujeito. Ele foi utilizado no presente estudo, com vistas a compreender a dinâmica interna de cada criança e avaliar a manifestação de sintomas depressivos.

A coleta de dados foi feita na própria escola, durante o horário de aula, em sala reservada para tal. A entrevista, com duração média de 40 minutos, foi feita individualmente com cada aluno, seguida da aplicação do TAT. Desta forma, a entrevista serviu como um *rapport* introdutório, por meio do qual a criança passou a conhecer a entrevistadora e, ao longo desse processo, foi se tornando mais desinibida e livre para contar suas histórias no TAT. Todas as entrevistas e aplicações do Teste foram gravadas e, posteriormente, transcritas para fins de análise.

#### **Análise dos dados**

A fim de não haver contaminação das análises (tanto do estilo atribucional, como do TAT), as gravações foram transcritas separadamente utilizando-se um código em lugar do nome das crianças. A codificação dos dados da entrevista e do TAT foi feita, separadamente, por dois peritos e somente após o término das análises, as fichas foram, então, identificadas.

As respostas dadas pelos sujeitos às questões atribucionais foram codificadas de acordo com o paradigma básico do desamparo adquirido, ou seja, de acordo com as dimensões atribucionais - interno x externo, estável x instável e global x específico. Uma ficha, com o número-código, foi utilizada para a marcação do padrão de atribuição de cada criança.

As respostas dos sujeitos ao TAT foram codificadas de acordo com os critérios adotados pelo manual do teste. De acordo com este, cada história é analisada, separadamente, em cinco dimensões básicas: 1) herói; 2) sentimentos, necessidades e tendências do herói; 3) forças do ambiente; 4) desenlace; e 5) tema. Após a análise de cada história, foi feita uma síntese de cada caso, ressaltando a dinâmica da estruturação da criança e pontuando a presença ou ausência de traços depressivos e dos sentimentos que caracterizam o desamparo, ou seja, a presença ou ausência da sensação básica de impotência frente às forças externas.

Os dados obtidos foram registrados, em termos quantitativos, em uma tabela de freqüência absoluta e relativa, a fim de verificar o grau de associação entre as variáveis pesquisadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para maior compreensão, os resultados encontrados serão analisados, separadamente, à luz das quatro questões básicas propostas pelo presente estudo. Após, segue-se uma discussão e análise mais ampla de suas implicações.

*Questão n° 1: Qual o padrão de atribuição mais freqüente em crianças de classes populares com diferentes desempenhos acadêmicos?*

As freqüências, absoluta e percentual, dos diversos padrões atribucionais observados (Tabela 2) mostram uma diferença acentuada entre as crianças do grupo com desempenho insatisfatório (DI) e crianças do grupo com desempenho satisfatório (DS). Esta diferença se apresenta tanto nas atribuições para o fracasso como para o

**Tabela 2** - Freqüência do padrão atribucional para fracasso e sucesso, em alunos de 2ª e 3ª séries com diferentes desempenhos acadêmicos. DI e DS designam desempenho acadêmico insatisfatório e satisfatório.

Rendimento Acadêmico	DI		DS	
	Fracasso (%)	Sucesso(%)	Fracasso (%)	Sucesso(%)
- Interno, estável, global	26 (86,7)	2 (6,7)	1 (3,3)	13 (43,4)
- Interno, instável, global	1 (3,3)	5 (16,7)	10 (33,3)	9 (30,0)
- Interno, estável, específico	3 (10,0)	1 (3,3)	6 (20,0)	1 (3,3)
- Interno, instável, específico	0 (0,0)	3 (10,0)	8 (26,7)	1 (3,3)
- Externo, estável, global	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,3)	0 (0,0)
- Externo, instável, global	0 (0,0)	3 (10,0)	0 (0,0)	0 (0,0)
- Externo, estável, específico	0 (0,0)	4 (13,3)	2 (6,7)	3 (10,0)
- Externo, instável, específico	0 (0,0)	9 (30,0)	2 (6,7)	2 (6,7)
Não emitiu atribuição	0 (0,0)	3 (10,0)	0 (0,0)	1 (3,3)
Total	30 (100,0)	30 (100,0)	30 (100,0)	30 (100,0)

sucesso. Nas atribuições para o fracasso, enquanto 86,7 por cento do grupo DI apresentou um padrão atribucional interno, estável e global (padrão que caracteriza o desamparo adquirido), apenas 3,3 por cento do grupo DS apresentou este padrão. A frequência maior neste último foi do padrão interno, instável e global (33,3%) ou interno, instável e específico (26,7%). Com relação às atribuições para o sucesso, 30,0 por cento do grupo DI se caracterizou por um padrão externo, estável e específico, enquanto a maior frequência do grupo DS (43,4%) foi no padrão inverso, ou seja, interno, estável e global.

*Questão n°2 Existe maior incidência de desamparo adquirido em alunos com desempenho acadêmico insuficiente?*

A incidência do padrão de atribuição característico do desamparo adquirido (atribuições internas, estáveis e globais para o fracasso) foi de 87,7 por cento no grupo DI contra 3,3 por cento de incidência nos alunos do grupo DS (Tabela 3). A análise destes dados sugere uma associação significativa ( $X^2 = 38,787$ ;  $p < 0,025$ ) entre desamparo adquirido e desempenho acadêmico insuficiente. Por outro lado, a incidência de desamparo em alunos com desempenho acadêmico satisfatório é mínima (3,3%).

*Questão n°3: Existe maior incidência de traços depressivos em alunos com desempenho acadêmico insuficiente?*

Os dados obtidos através do TAT, e apresentados na Tabela 4, evidenciam uma frequência significativamente superior destes traços no grupo DI ( $X^2 = 28,65$ ;  $p < 0,025$ ). Enquanto 86,7 por cento dos alunos deste grupo apresentaram traços de depressão, apenas 20 por cento do grupo DS apresentou os mesmos traços. Em outras palavras, a presença de traços depressivos ocorreu em 26 de um total de 30 crianças com história de fracasso escolar, enquanto a incidência destes mesmos traços ocorreu em apenas 6 crianças do grupo DS.

**Tabela 3** - Incidência de desamparo adquirido, conforme o padrão de atribuição para o fracasso, em alunos de 2- e 3- séries, por desempenho acadêmico.

	Rendimento Acadêmico		DI		DS		Total	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Desamparo Adquirido								
Presente	26	(87,7)	1	(3,3)	27	(45,0)		
Ausente	4	(13,3)	29	(96,7)	33	(55,0)		
Total	30	(100,0)	30	(100,0)	60	(100,0)		

$X^2 = 38,787$ ; gl = 1;  $p < 0,025$ .

**Tabela 4** - Incidência de traços depressivos entre alunos de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do 1<sup>o</sup> grau, conforme medida pelo TAT, por desempenho acadêmico.

Traços Depressivos	Rendimento Acadêmico		DI		DS		Total	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
Presente	26	(86,7)	6	(20,0)	32	(53,3)		
Ausente	4	(13,3)	24	(80,0)	28	(46,7)		
Total	30	(100,0)	30	(100,0)	60	(100,0)		

$X^2 = 28,650$ ; gl = 1;  $p < 0,025$ .

*Questão n° 4: Existe associação significativa entre desempenho acadêmico, desamparo adquirido e traços depressivos?*

Os dados obtidos com relação a esta questão são apresentados nas Tabelas 5 e 6. Na primeira, observa-se uma incidência de 81,3 por cento dos alunos com traços depressivos apresentando, também, uma história de fracasso escolar. Ademais, vê-se, na Tabela 6, que dos 32 alunos com traços depressivos, 22 (68,8%) tiveram também um padrão atribucional do desamparo adquirido, sendo que todos estes eram alunos com desempenho acadêmico insatisfatório. Dentre aqueles que não apresentaram sintomas depressivos no TAT, 82,1 por cento também demonstraram ausência de desamparo adquirido e história de sucesso escolar. No grupo DS não se encontra aluno algum que apresente, ao mesmo tempo, desamparo adquirido e traços depressivos, enquanto no grupo DI não se encontra aluno algum com ausência de ambos os traços ao mesmo tempo.

Todos estes resultados vêm, efetivamente, corroborar os fundamentos do modelo de desamparo adquirido proposto por Seligman, qual seja, a tendência do indivíduo, após vivências repetidas de situações não-gratificantes (ou de fracasso), de atribuir causas internas, estáveis e globais a estes eventos assumindo, assim, uma postura de impotência frente às ocorrências que o cercam.

Entretanto, a investigação revelou, também, que as reações dos estudantes foram variadas e complexas e, mesmo agrupadas em um mesmo padrão de atribuição, apresentam conotações e efeitos diferentes. A seguir, é apresentada uma discussão sobre estas questões tanto com relação ao padrão atribucional, que serviu para caracterizar o desamparo, como em relação à ocorrência de traços depressivos.

*Quanto ao Padrão de Atribuição.* Observa-se nos resultados uma tendência nítida das crianças em assumir responsabilidade pelos eventos (negativos e positivos), uma vez que ocorreu, no total, 75,0 por cento de atribuições internas. No grupo DS as crianças assumiram responsabilidade pelo fracasso e sucesso (atribuições internas)

**Tabela 5** - Incidência de desamparo adquirido e sintomas depressivos em alunos de 2ª e 3ª séries do 1º grau, por desempenho acadêmico.

Desempenho Acadêmico p/ Desamparo	Sintomas Depressivos				Total	
	Presente		Ausente		n	%
	n	(%)	n	(%)		
<b>Desempenho Satisfatório</b>	<b>6</b>	<b>(18,7)</b>	<b>24</b>	<b>(85,8)</b>	<b>30</b>	<b>(50,0)</b>
Presença de Desamparo	0	(0,0)	1	(4,2)	1	(1,7)
Ausência de Desamparo	6	(100,0)	23	(95,8)	29	(48,3)
<b>Desempenho Insatisfatório</b>	<b>26</b>	<b>(81,3)</b>	<b>4</b>	<b>(14,2)</b>	<b>30</b>	<b>(50,0)</b>
Presença de Desamparo	22	(84,6)	4	(100,0)	26	(43,3)
Ausência de Desamparo	4	(15,4)	0	(0,0)	4	(6,7)
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>(100,0)</b>	<b>28</b>	<b>(100,0)</b>	<b>60</b>	<b>(100,0)</b>

$\chi^2 = 32,12$ ; gl = 3;  $p < 0,025$ .

**Tabela 6** - Associação entre Desamparo adquirido e traços depressivos em alunos de 2ª e 3ª séries do 1º grau.

Desamparo Adquirido	Traços Depressivos				Total	
	Presente		Ausente		n	%
	n	(%)	n	(%)		
Presente	22	(68,8)	5	(17,9)	27	(45,0)
Ausente	10	(31,2)	23	(82,1)	33	(55,0)
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>(100,0)</b>	<b>28</b>	<b>(100,0)</b>	<b>60</b>	<b>(100,0)</b>

$\chi^2 = 15,972$ ; gl = 1;  $p < 0,025$ .

na mesma proporção, enquanto no grupo DI o número de atribuições internas para o fracasso foi quase três vezes maior que para o sucesso (30 para 11).

O conjunto destes resultados vem confirmar uma diferença acentuada entre as crianças com vivências de fracasso e as crianças com história de sucesso. As primeiras demonstraram responsabilidade sobre os eventos negativos, sentindo-os como permanentes e generalizáveis. O grupo DS, apesar de se responsabilizar pelos eventos negativos, percebe-os como específicos à situação dada e instáveis, ou seja, não apresentaram expectativas de que estes pudessem se repetir com constância ou se generalizarem para outras situações.

A complexidade da investigação está, entretanto, nas diferentes conotações que aparecem dentro de um mesmo padrão atribucional para o fracasso. Esta questão foi abordada em alguns estudos (Norman e Miller, 1979; Krantz e Rude, 1984; Weiner, 1983), nos quais os autores apontam para os cuidados no dimensionamento das causas devido, exatamente, às diferentes conotações subjetivas que são apresentadas pelos sujeitos. A revisão crítica desenvolvida por Weiner (1983) vem mostrar a relevância do significado conotativo de uma atribuição causal.

No presente estudo a análise conotativa das atribuições de causa revelou que, dentro do grupo DI, apesar de haver 90,0 por cento de incidência do padrão atribucional característico do desamparo, existem significados diferentes nas diversas maneiras das crianças perceberem seu fracasso. A análise mostrou que, dentro do mesmo padrão atribucional para o fracasso (interno, estável e global), a percepção (da criança) de impotência ou incapacidade varia muito. Desta forma, encontram-se atribuições freqüentes do tipo: "eu não consigo entender", "não consigo fazer o dever direito", "não tenho jeito para estudar, sou burro", "as coisas não entram na minha cabeça", etc, que denotam uma percepção negativa intrínseca à criança, ou seja, esta parece ter internalizado uma auto-imagem bastante negativa, do tipo "eu não sou capaz de". Por outro lado, encontram-se dentro do mesmo padrão atribucional, respostas tipo: "eu não presto atenção, sou distraída", "esqueço de estudar, aí não aprendo", "não gosto de estudar", "não concentro a atenção e faço errado", etc, que denotam um estilo de atribuição interno, estável e global, porém, com conotações no nível de auto-imagem e incapacidade pessoal diferentes das citadas acima. As primeiras parecem tender a sentimentos negativos mais irreversíveis, demonstrando uma autocrítica acentuada característica de pessoas depressivas, enquanto o segundo grupo justifica seu fracasso através de atribuições mais leves ou menos penosas para o indivíduo. É importante perceber a diferença conotativa entre, por exemplo, as expressões "eu não consigo" e "eu esqueço".

A freqüência, no grupo DI, destes dois tipos de conotações para o fracasso é semelhante (50,0% cada). A análise acima (das diferentes conotações) sugere que, apesar da criança apresentar desamparo adquirido, ou seja, apesar de se perceber como impotente para mudar uma situação negativa que é sentida como permanente, esta criança, nem sempre, apresenta uma auto-imagem característica de pessoas depressivas. Esta diferença é fundamental, pois, em termos de saúde mental, a criança que é menos rígida consigo mesma apresenta mecanismos defensivos mais flexíveis, com maiores possibilidades de encontrar equilíbrio na relação com o meio e sucumbir menos frente a situações de conflito (Klein, 1969; Leclaire, 1977; Aulagnier, 1979; Dolto, 1985).

*Quanto aos Traços Depressivos.* Para melhor compreensão da análise apresentada a seguir é importante que o leitor conheça, inicialmente, como os traços depressivos foram detectados.

De acordo com os critérios de avaliação e interpretação do TAT, cada estória relatada pela criança é analisada com referência às relações de força que se estabelecem entre o herói (personagem principal da estória) e as forças do ambiente. O desfecho desta relação revela as possibilidades do herói de reagir ou sucumbir às forças externas. Quando este se sente impotente e sucumbe às forças do ambiente, a análise sugere uma fragilidade do ego; uma impossibilidade do reagir frente às forças antagônicas, caracterizando traços depressivos de impotência e passividade. Esta síntese está bastante reduzida, uma vez que a interpretação do TAT exige a compreensão de fatores complexos do mecanismo de projeção, mas pode ser considerada como a base de sua análise.

Utilizando, pois, estes critérios de análise, a incidência de traços depressivos no grupo DI foi bastante alta (86,7%), contra apenas 20,0 por cento no grupo DS. Estes resultados mostram que existe, efetivamente, uma predisposição das crianças com história de fracasso em apresentar desamparo adquirido e traços depressivos. Entretanto, e aqui também é preciso muito cuidado, através de uma análise mais dinâmica das projeções das crianças, verificou-se que nem todas as que se mostraram impotentes e sucumbiram ao meio (estórias do TAT), apresentaram uma auto-imagem negativa. Ou seja, dentro do grupo de crianças caracterizadas como portadoras de traços depressivos (86,7% do grupo DI), aparecem diferenças acentuadas na maneira como estas percebem suas relações com o meio externo.

A análise mostrou que dentro do grupo acima existe, realmente, um número significativo de crianças (50,0%) com características depressivas, apresentando uma auto-imagem bastante negativa, não acreditando em suas possibilidades internas e mostrando-se fragilizadas e à mercê do meio. Sentem-se diminuídas frente às suas impossibilidades junto ao ambiente externo, assumindo a *culpa* pelo fracasso. A agressividade contra um meio pouco gratificante, onde a criança perde e fracassa, passa a ser dirigida contra o próprio ego. Através da projeção da criança no TAT, aparece sua total impossibilidade de desejar ou lutar por algo. O conflito entre forças antagônicas não se faz presente e a criança percebe-se como um ser carente e abandonado.

Em contraposição, a análise das estórias revelou, também, que dentro do grupo de crianças categorizadas como portadoras de traços depressivos, 50,0 por cento delas apresentaram projeção de uma auto-imagem mais positiva e valorizada. Neste grupo as crianças se percebem como capazes de produzir e canalizar suas pulsões reconhecendo, porém, um ambiente mais forte barrando suas possibilidades. A criança, aqui, não se percebe carente de *conteúdos bons* mas antes impossibilitada de canalizar estes conteúdos por um meio repressor e mais forte que ela. Em suas estórias, estas crianças demonstram, quase sempre, desejo e necessidade de realizar algo; de serem reconhecidas em seus *conteúdos bons e bonitos* e ajudadas na obtenção e satisfação de seus desejos. O conflito está presente exatamente pelo fato de sentirem-se com potencial construtivo que entra em choque com as forças do meio.

Assim, as crianças sucumbem, não devido à ausência de possibilidades pessoais mas, sim, devido a forças ambientais mais poderosas.

Esta diferença entre os dois grupos de crianças é muito importante. Apesar de ambos sucumbirem (característico do desamparo), o primeiro não consegue elaborar seu fracasso em função da realidade externa mas, sim, em função de fatores internos de carência.

Resumindo, os resultados mostraram, sobretudo, que existe relação significativa entre fracasso escolar e desamparo adquirido, ou seja, uma percepção de que não se é capaz de mudar os eventos negativos circundantes que lhe dizem respeito. Os *déficits* depressivos (auto-imagem negativa, apatia, baixo tônus vital, passividade), entretanto, não estão presentes com uma frequência tão acentuada. No grupo objetivado por este estudo (DI) aparecem em 50,0 por cento das crianças, enquanto as outras 50,0 por cento, apesar de se sentirem impotentes (desamparadas), conservam uma auto-imagem favorável, elaborando seus fracassos e perdas em função de um ambiente mais forte e repressor. Para estas crianças, o fracasso ou a ocorrência de eventos negativos frequentes não significa, necessariamente, ausência de capacidade ou possibilidades pessoais (característico da depressão).

### CONCLUSÕES

Ao buscar a relação entre fracasso escolar e desamparo adquirido, este estudo encontrou resultados que, efetivamente, corroboram a teoria desenvolvida por Martin Seligman que prevê, para indivíduos com repetidas experiências traumáticas (ou não-gratificantes), uma tendência a apresentar traços de impotência e fragilidade que caracterizam o desamparo.

Por outro lado, ao buscar as relações entre desamparo adquirido e depressão, este estudo verificou que estas não são, necessariamente, tão estreitas como propôs Seligman. Estes resultados, até certo ponto discrepantes da teoria, podem estar ligados à condição da classe desprivilegiada na qual estas crianças estão inseridas. Trata-se de uma variável relevante (classe social) que não foi, entretanto, investigada neste estudo nem nos demais trabalhos sobre desamparo adquirido. Ou seja, enquanto inserida em um grupo social marginalizado econômica e socialmente, esta criança se vê submetida, concretamente, a uma situação externa opressora, determinando suas vivências de fracasso (Cunha, 1977; Gouveia, 1983; Soares, 1983; Patto, 1983). Dessa forma, é possível que a criança, ao perceber esta situação concreta, deixe de se culpar pelos seus fracassos, conseguindo elaborá-los em função de uma realidade sócio-econômica injusta. Este tipo de elaboração pode fazer com que esta criança consiga manter uma auto-imagem positiva, não desenvolvendo, assim, uma estrutura depressiva. Como explicar, entretanto, a presença de depressão em 50 por cento das crianças, sendo que todas elas sofrem influência de um meio social injusto? Ou seja, porque algumas crianças elaboram suas perdas sem sucumbirem em um processo depressivo e outras não?

A teoria psicanalítica explica estas diferentes reações dos indivíduos em função de sua história passada que, no presente caso, seriam as relações familiares (princi-

palmente a relação triangular pai-mãe-filho) que cada criança estabeleceu nos seus primeiros anos de vida, e que vêm estruturando suas relações com o meio. Pode-se supor, desta forma, que as crianças que não apresentaram depressão já traziam, em sua história, relações interpessoais gratificantes que as estruturaram com um ego forte e uma auto-imagem positiva. Como consequência, estas vêm conseguindo elaborar suas experiências negativas em função de forças externas (realidade sócio-econômica), não sucumbindo completamente frente às pressões exteriores. Por outro lado, as crianças com história de relações familiares pouco gratificantes já trazem uma auto-imagem negativa e um ego fragilizado que, com repetidas vivências de fracassos, acaba por sucumbir às pressões externas, assumindo a *culpa* por suas perdas. Estas variáveis precisam, entretanto, ser investigadas mais de perto, uma vez que a quase inexistência de trabalhos psicanalíticos na área educacional faz com que a discussão acima permaneça em caráter especulativo.

Concluindo, os resultados deste estudo apontaram para uma relação significativa entre fracasso escolar e a expectativa da criança de que não é capaz de alterar os eventos negativos a ela relacionados. Apontaram, também, para algumas questões importantes que necessitam ser esclarecidas por meio de novas investigações na área. Apesar do caráter exploratório desta pesquisa, seus resultados não deixam de ser preocupantes, na medida em que sugerem o desenvolvimento de um traço de personalidade negativo, a *internalização da impotência*, e suas consequências nas relações que o sujeito estabelece na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- Abramson, L. Y., Seligman, M. S., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Alencar E. L., & Araújo, M. L. M. (1983). Problemas de comportamento e rendimento acadêmico entre alunos do 1º grau. *Tecnologia Educacional, 12*, 51-56.
- Alloy, L. B., Peterson, C, Abramson, L. Y., & Seligman, M. S. (1984). Attribution style and the generality of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 681-687.
- Aulagnier, P. (1979). *A violência da interpretação*. Rio de Janeiro: Imago.
- Cunha, L. A. (1977). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Danker-Brown, P., & Baucom, D. N. (1982). Cognitives influences in the development of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 793-801.
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: the processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 940-952.
- Dolto, F. (1985). *Seminário de psicanálise de crianças*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Gabber, J., & Seligman, M. S. (1980). *Human helplessness: Theory and applications*. New York: Academic Press.

- Gouveia, A. J. (1983). A escola, objeto de controvérsia. Em M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Quatro.
- Klein, M. (1969). *Psicanálise da criança*. São Paulo: Mestre Jou.
- Krantz, S. E., & Rude, S. (1984). Depressive attributions: Selection of different causes or assignment of dimensional meanings? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 193-203.
- Leclaire, S. (1977). *Mata-se uma criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Norman, W. H., & Miller, I. W. (1979). Learned helplessness in humans: A review and attribution-theory model. *Psychological Bulletin*, 86, 93-118.
- Patto, M. H. S. (1983). Da psicologia do desprivilegiado à psicologia do oprimido. Em M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Quatro.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Seligman, M. (1979). Depressive attribution style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-270.
- Shepard, S. R. (1983). *Um estudo exploratório sobre depressão e desamparo adquirido em estudantes universitários*. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Soares, M. B. (1983). Avaliação educacional e clientela escolar. Em M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Quatro.
- Taliuli, N. (1980). *Atribuição de causalidade em tarefas acadêmicas por alunos de nível sócio-econômico baixo e desempenho diferente*. Dissertação de mestrado. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo.
- Viesse, V. R. (1976). *Utilização de eventos reforçadores específicos em crianças marginalizadas culturalmente com auto-estima baixa*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75(4), 530-543.
- Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. Em R. Ames & C Ames (Orgs.). *Research on motivation in education*. (Vol. 1). Flórida: Academic Press.
- Zuroff, D. C. (1980). Learned helplessness in humans: an analysis of learning processes and the roles of individual and situational differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 130-146.

---

Recebido em 11/04/90.

## ANEXO 1

### Guia de Entrevista

Ao longo da entrevista, o sujeito deverá se posicionar com relação aos seguintes tópicos:

- Sua percepção com relação a seu desempenho acadêmico geral (internalização de fracasso ou sucesso).
- Sua justificativa para tal percepção (atribuição causal).
- Sua atribuição causal para situações de fracasso concretas (fracasso em algumas situações acadêmicas).
- Sua atribuição causal para situações de sucesso concretas (sucesso em algumas situações acadêmicas).
- Qual a relação entre sua percepção de fracasso ou sucesso acadêmico e outras situações de sua vida.
- Qual a sua expectativa com relação à escola quando entrou nesta e qual a sua expectativa atual.