

**OS PROFESSORES E A ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE  
AO SUCESSO E AO FRACASSO ESCOLAR**

Marcelo Luís Grassi Beck  
José Augusto da Silva Pontes Neto  
Josiane Magalhães  
Renata Lourenço

*RESUMO: A teoria da atribuição representa um interessante corpo teórico para analisar-se as explicações causais que as pessoas elaboram a respeito dos eventos, e de como essas atribuições causais influenciam as expectativas futuras, o autoconceito e a auto-estima. Aplicada à esfera da educação e à atividade profissional docente, apresenta-se como uma importante ferramenta para o estudo e inferências na motivação escolar.*

*PALAVRAS-CHAVE: Profissão docente; teoria da atribuição; sucesso e fracasso escolar; motivação escolar.*

*ABSTRACT: The Theory of Attribution represents a theoretical corpus to analyze causal explanations that people work out about events, and of how these causal attributions influence future expectations: auto-concept and self esteem. Applied in the education sphere and professional teacher activity, it is presented as an important tool for the study and inferences in school motivation.*

*KEY WORDS: Teaching profession; theory of attribution; school success and failure; school motivation;*

A literatura em psicologia e educação atribui enorme importância ao entendimento do fracasso escolar e suas causas. Isto porque a compreensão dos fatores que envolvem o mesmo pode subsidiar ações educativas que visem promover ou implementar o bom desempenho ou sucesso. Este parece obter consenso como desejável e necessário à adaptação do homem a uma sociedade cada vez mais complexa e com sistemas de produção de bens, serviços e conhecimento que exigem progressivamente um aparelhamento intelectual sofisticado.

Se mal sucedido educacionalmente, o indivíduo fica mais vulnerável

ao processo competitivo típico da sociedade de economia capitalista (em suas várias formas) e tem reduzidas suas chances de sobrevivência, ou de uma subsistência mais digna, confortável e realizadora.

Neste contexto, parece tácito o papel do professor como agente direto e fundamental no processo que resultará no adequado ou insuficiente desempenho do aluno. Complexo como é, esse processo envolve inúmeros atores e fenômenos. Contudo, neste artigo enfocaremos especificamente o professor e uma faceta selecionada de sua ampla dinâmica profissional, suas representações sobre sucesso e fracasso escolar e como essas representações afetam seu fazer pedagógico e a própria conduta de seus alunos.

Para esta análise nos utilizaremos da Teoria da Atribuição, uma teoria que subsidia estudos que estabelecem a importância das atribuições causais elaboradas pelos próprios alunos para seu desempenho, auto-estima, autoconceito e expectativas futuras. Da mesma forma analisa como as atribuições dos professores interferem nessa dinâmica que se retro-alimenta.

Os teóricos da Teoria da Atribuição como Heider (1958) pressupõem que o homem é motivado para descobrir as causas dos eventos e entender seu ambiente, presumem que as relações que estabelecemos (acreditamos), existentes entre o indivíduo e o meio ambiente influem em nossa forma de nos comportarmos.

Segundo essa teoria, os alunos têm suas ações influenciadas por suas explicações causais e expectativas, gerando em muitos casos sucesso ou fracasso. Se, por exemplo, diante de uma disciplina, o aluno considerar que sua aprovação dependerá apenas do que fizer, sua forma de agir será consideravelmente diferente do que se considerar que o professor o persegue e tudo fará para reprová-lo.

Sob determinadas circunstâncias, o aluno (e qualquer pessoa) pode adquirir a chamada impotência ou desamparo aprendido, que é a sensação de que "(...) nada de lo que hago importa" (MAIER, SELIGMAN & SOLOMON,

in: Enciclopédia de la Psicopedagogia, 1998, p. 399). Neste caso, o indivíduo não visualiza uma relação controlável por ele, determinando fortemente suas ações futuras.

Weiner (WEINER & KUKLA, 1970), é o principal teórico da vertente educacional da Teoria da Atribuição. Ele acredita que falsas expectativas do professor o levam a ter comportamentos que influem no desempenho futuro do aluno.

Weiner (1984) nos coloca que, quando avaliamos os comportamentos dos outros, damos mais importância ao esforço do que à habilidade, no caso de determinar punição ou recompensa. Se, em caso de sucesso, atribui-se sua causa esforço, recompensa-se mais o indivíduo do que se o sucesso for atribuído à habilidade. Já, no fracasso, pune-se mais se for atribuído à falta de esforço do que à falta de habilidade.

Parece, haver duas razões para a discrepância entre habilidade e esforço como determinantes de recompensa e punição. Primeiramente, atribuições de esforço eliciam fortes sentimentos morais – tentar atingir um objetivo valorizado socialmente é algo que se “deve” fazer. Em segundo lugar, recompensar e punir esforço é instrumental para mudar comportamento, visto que acredita-se que esforço é sujeito a controle volitivo. Por outro lado, habilidade é percebida como não volitiva e relativamente estável e conseqüentemente não deveria ser suscetível a tentativas de controle externo. (WEINER, 1984, p. 13).

Afirma, também, que determinadas atribuições (de estabilidade ou instabilidade) afetam as expectativas que influem no desempenho. Mas, as expectativas também influenciam na hora de atribuímos causas ao fracasso e sucesso, constituindo-se um processo dinâmico.

Para Weiner (1984) as expectativas dependem da percepção de habilidade versus a dificuldade percebida da tarefa, mais a estimativa do esforço

pretendido e da sorte antecipada. Elas são fortemente determinadas pelas experiências anteriores.

### **Tendenciosidade em atribuição de causalidade**

Existem inúmeros fatores que parecem determinar algumas tendências no ato de atribuir causas aos fenômenos. Tendências estas também denominadas erros de atribuição ou distorção de atribuição. Veremos algumas possibilidades:

Um exemplo de tendência em atribuição, consiste na tendenciosidade ator/observador (JONES & NISBETT, 1972). Eles enfocam a tendenciosidade ao fazermos atribuições internas em relação ao comportamento de outras pessoas, e externas ao nosso, principalmente quando visto como negativo. Assim, ao vermos alguém tropeçar numa caixa na calçada podemos responsabilizá-lo por ser desastrado. Se, no mesmo caso, nós tropeçássemos, responsabilizaríamos outros por colocarem a caixa em local inadequado. Segundo os autores, isto se daria pelo acesso diferenciado a informações.

A tendenciosidade auto-servidora ou egotismo (RODRIGUES et al., 2000) seria outro exemplo. Ela representa a tendência em atribuir nossos fracassos a causas externas ( neste aspecto coincide com a teoria ator/observador) e nossos sucessos a internas. Ex: fui mal no exame porque não tive tempo para estudar em função do trabalho; fui bem no exame porque sou inteligente. Greenwald (1980) a denomina beneficiação (benefectance), padrão pelo qual a pessoa atribuiria um controle e responsabilidade interna em caso de sucesso, e externa em caso de fracasso. Ela se fundamenta na preservação da auto-estima e autoconceito, e numa certa sensação de controle.

Outra posição, que sob certo aspecto, poderia reforçar essa tese é a de Weiner (1984), que em situações de realização verificou que sujeitos que

obtiveram sucesso experimentaram sensações de orgulho ao fazer atribuições internas. Porém, atribuições internas os fizeram relatar sensações de vergonha quando fracassaram. Se este fracasso visto como interno, também fosse visto como controlável, experimentavam ainda a sensação de culpa. Apesar dessas constatações de Weiner serem apreciadas num outro enfoque, elas reforçam a idéia de ameaça à auto-estima em auto-atribuições internas de fracasso, e melhora da mesma em auto-atribuições de sucesso. Essa relação clara com a auto-estima poderia estar por trás das atribuições com tendenciosidade auto-servidoras.

Outra tendenciosidade semelhante, porém não idêntica a esta, é a de Snyder & Higgins (1988). Eles postulam que, em avaliação de responsabilidade por erros, para manter bom autoconceito e uma certa sensação de controle usaríamos desculpas. Estas não chegam a mudar a atribuição de interna para externa (como na teoria anterior), mas diminuem a ameaça à auto-estima.

Snyder & Higgins (1988) apresentam um interessante trabalho vinculado não apenas às formas e os momentos em que as desculpas aparecem, mas também às funções que cumprem para a pessoa que as dá. Definem a desculpa como um processo motivacional que consiste em deslocar a atribuição de resultados negativos de fontes consideradas pela pessoa como mais centrais a si mesma para outras consideradas menos centrais, mantendo assim uma boa imagem de si e uma sensação de controle. A mudança na localização não precisa convertê-la em totalmente externa. Alterar, por exemplo, "fracassei no exame porque sou incapaz" por "fracassei no exame porque tive alguns inconvenientes e não pude estudar o suficiente", implica uma localização ainda interna da atribuição, porém menos ameaçadora para o sentido nuclear do self. (FERREIRA & ABREU, 1998, p. 233).

Outro fator desencadeador de tendência atribucional seria o contexto cultural, pois, em culturas diferentes, haveria tendência a se criar determina-

das categorias causais específicas para explicar sucessos e fracassos na realização. Assim, nos Estados Unidos, habilidade e esforço são percebidos como as maiores causas para sucesso ou fracasso; paciência na Grécia e Japão; o jeito da pessoa, seu estado de ânimo, tato e a unidade na Índia (Dela Coleta, 1986). Lembremos que a noção de karma na Índia atribuía causas espirituais para a existência do sistema de castas.

Diferente fonte de tendência atribucional poderia advir dos estereótipos, rotulações e preconceitos, conceitos amplamente estudados pela Psicologia Social. Os estereótipos são crenças sobre características pessoais que formulamos em relação a indivíduos e grupos, e estão na base do preconceito (atitude positiva ou negativa, e altamente afetiva, em relação a uma pessoa ou grupo) e da discriminação (ação específica direcionada a eles). Um exemplo claro sobre a influência do estereótipo nas atribuições nos é dado por Rodrigues et al., (2000), em situação de gênero.

No caso da questão de gênero que vínhamos abordando, o processo de estereotipar fica bem aparente quando o pensamos em termos de atribuição de causalidade...., outros psicólogos sociais (Deaux & Emsweller, 1974; Eagly & Steffen, 1984; Feldman-Summers & Kiesler, 1974) vêm demonstrando que diante de uma situação em que, por exemplo, somos apresentados a um bem sucedido médico ou à sua contrapartida do sexo feminino, tendemos a atribuir o sucesso da mulher a uma maior motivação intrínseca, quando não à pura sorte..., ainda não se espera de uma mulher significativo sucesso profissional. E quando isto acontece, todos tendem a atribuí-lo a uma capacidade fora do comum em termos de motivação ou a uma sorte, igualmente rara. (RODRIGUES et al., 2000, p. 161).

Os rótulos (um caso específico de estereotipia) seriam atribuídos aos outros para facilitar a previsão de seus comportamentos e nossa forma de agir com eles. "Rótulos são como sirenes tronitoantes que nos tornam sur-

dos diante de quaisquer distinções mais finas, que de outra maneira poderíamos vir a perceber.”( ALLPORT In:RODRIGUES et al., 2000, p. 156 ).

A atribuição de um rótulo a uma pessoa nos predispõe a pressupor comportamentos compatíveis com o rótulo imputado; nossas percepções são distorcidas e isto pode acarretar uma ou duas consequências importantes: a) por um lado, em virtude de nossas tendências à consistência cognitiva (veja capítulo 3), faz com que comportamentos que não se harmonizem com o rótulo imposto tendam a passar despercebidos ou sejam deturpados para se adequarem ao rótulo;”( RODRIGUES et al., 2000, p. 156 ).

Parece bastante fundamentada a participação dos estereótipos, rótulos e preconceito na tendenciosidade atribucional.

O último fator que gostaríamos de citar nesta longa e, com certeza, incompleta, lista de fatores geradores de tendenciosidade no ato de atribuir causas nos é descrito por Weiner (1984). Como veremos em detalhes posteriormente. Weiner associa atribuições internas de sucesso ou fracasso às emoções de orgulho e vergonha. Se o sucesso for visto como interno e controlável haverá aumento na auto-aprovação. Se o fracasso for visto como interno e controlável haverá aparecimento de culpa. Depreende-se disto que a auto-estima é influenciada pelas atribuições que fazemos após o evento, e para Weiner, se elas forem de estabilidade ou de instabilidade, afetarão as expectativas de desempenho futuro (tanto de quem faz a ação, como de quem observa. Assim, atribuições afetam a auto-estima, o autoconceito e as expectativas. Porém, também ocorre o inverso, as expectativas e a auto-estima prévios ao evento tendem a também direcionar as atribuições.

Além disso, Valle e Frieze (1976) também notam que as causas percebidas de sucesso e fracasso estão relacionadas à expectativa inicial de sucesso. Tem sido documentado claramente que resultados inesperados conduzem a atribuições instá-

veis, particularmente sorte ( FEATHER, 1969; FEATHER & SIMON, 1971; FRIEZE & WEINER, 1971) (WEINER, 1984, p. 7).

Essas idéias tem implicações importantes para a manutenção do autoconceito da pessoa e para os programas de mudança atribucional (ver Weiner, 1974, 1976 ). Por exemplo, suponha que um indivíduo com um autoconceito elevado de habilidade acredite que tem uma grande probabilidade de sucesso numa tarefa. É provável, então, que um fracasso seja atribuído a causas instáveis como sorte ou humor, que não podem reduzir a expectativa subsequente de sucesso e mantém um autoconceito elevado de habilidade. Por outro lado, o sucesso seria atribuído à habilidade, que aumenta a expectativa subsequente (certeza) de sucesso e confirma a autoconsideração positiva da pessoa. Uma análise inversa tem lugar, dados um baixo autoconceito de habilidade e uma baixa expectativa de sucesso: o sucesso seria atribuído a fatores instáveis, e o fracasso à falta de habilidade. Essas atribuições resultam na preservação do autoconceito inicial (ver AMES, 1978; FITCH, 1970; GILMORE & MINTON, 1974; ICKES & LAYDEN, 1978) (WEINER, 1984; p. 7).

Ainda, uma pessoa cuja esperança de sucesso é maior que o medo do fracasso tenderia a atribuir o sucesso à habilidade e ao esforço, e o fracasso à falta de esforço (*apud* HECKHAUSEN, H. & WEINER, B., 1980, p. 159).

Percebe-se então uma relação dinâmica, na qual percepções prévias (autoconceito, auto-estima e expectativas) influenciam as atribuições que fazemos.

Com certeza, muito há que se pesquisar sobre tendenciosidades no processo atribucional, sendo de extrema importância, dada a significativa relação existente entre atribuição e comportamento.

## **Weiner**

Os pressupostos elaborados por Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest e Rosenbaum (1971) concluem que o empenho das pessoas na realização de

**Revista da Faculdade de Educação - Cáceres - MT - Ano II nº2 / Jan-Jun 2004**

uma tarefa depende, em parte, das suas expectativas de sucesso ou fracasso nesta tarefa específica. E, essas expectativas são determinadas em grande parte, pelas atribuições causais que estabelecem para os eventos que se seguiram ao seu comportamento ou de outros. Portanto, as atribuições causais influem nas expectativas e, por conseguinte, na motivação.

Weiner concorda com a postura de que a procura por uma explicação é mais provável ocorrendo fracasso do que sucesso ( FOLKES, 1978, *apud* WEINER, 1984 ), e de que, também, é mais provável após um evento inesperado que após um evento esperado ( LAU & RUSSEL, 1978, *apud* WEINER, 1984 ). Afirma, ainda, que a importância subjetiva associada ao evento também influenciará na busca de conhecimento causal. Lembra que, durante desempenho de tarefas, estudantes “orientados para o fracasso” ou “desamparados” são os que mais tendem a fazer atribuições (DIENER & DWECK, 1978, *apud* WEINER, 1984).

Weiner dedica grande parte de sua obra ao estudo das atribuições causais para sucesso e fracasso. Ele também se ocupa longamente do estudo das implicações das atribuições causais para o sucesso e fracasso no contexto escolar. E, este enfoque, o modelo cognitivo atribucional de Weiner em contexto de realização escolar, é que fundamentará a pesquisa que desenvolveremos.

Para Weiner (1972, 1980), a percepção das causas do sucesso ou fracasso escolar pelo professor e pelo aluno é um fator determinante ou co-determinante do comportamento futuro deles. A atribuição de causalidade influencia as relações interpessoais, interferindo no desempenho de aprendizagem do aluno. Como vimos anteriormente, um professor que atribua o fracasso do aluno à falta de esforço o punirá mais do que se atribuir o fracasso à falta de capacidade, bem como, valorizará mais seu sucesso se atribuí-lo a esforço do que à capacidade.

Para Weiner (1984), auto-estima, autoconceito e expectativas são gran-

des determinantes do desempenho, e são influenciados pelas atribuições causais.

A descoberta de que motivação e comportamento estão relacionados com atribuição de causalidade tem importantes implicações para estratégias de intervenção, na medida em que alterando-se o tipo de atribuição se poderá influenciar diretamente a motivação para realização e futuro desempenho (MEDWAY & VENINO, 1982, In: PICCININI, 1988, p.54).

Weiner (1985) acredita que a teoria da atribuição causal integra o pensamento, o sentimento e a ação (apud BORUCHOVITCH, 1994). Toda vez que um evento positivo ou negativo ocorre, certas emoções o acompanham (WEINER, 1984, 1985). Se o resultado do evento é mais positivo, sentimos prazer, felicidade, bem-estar, etc. Se é negativo, sentimos tristeza, insatisfação, etc. Estas emoções dependem das características do evento, do resultado, e antecedem e independem das atribuições.

Rodrigues (1984b), em pesquisa com sujeitos brasileiros, para averiguar a capacidade das atribuições para sucesso e fracasso em situações de realização em mediar emoções e criar expectativas de comportamento futuro, detecta resultados semelhantes.

Contudo, as atribuições às causas de sucesso e fracasso suscitam uma gama de emoções diretamente ligadas a elas.

Weiner nos relata estudo (WEINER et al., 1978) em que se detectou que, dado sucesso e atribuído à habilidade (capacidade), os sujeitos vivenciaram emoções como felicidade, competência, confiança e orgulho; dado sucesso e atribuído a esforço, vivenciaram felicidade, orgulho, competência e satisfação; dado sucesso e atribuído à sorte, vivenciaram surpresa e culpa; sucesso atribuído à ajuda de outros suscitava gratidão. Quando ocorria fracasso, e este era atribuído à falta de habilidade, os indivíduos relatavam emoção de incompetência; se à falta de esforço, culpa e vergonha; se à

sorte, surpresa; se à interferência de outros, hostilidade. O estudo incluiu ainda outras categorias causais e emoções vivenciadas.

O estudo de Rodrigues (1984b) confirmou algumas relações entre emoções e categorias atribucionais, como competência, confiança e orgulho perante a atribuição de sucesso à habilidade, e felicidade, orgulho, competência e satisfação quando sucesso atribuído a esforço, embora, nem sempre na mesma porcentagem do estudo de Weiner. Porém, não reconheceu algumas relações como: culpa perante atribuição de sucesso à sorte, e incompetência na atribuição de fracasso à habilidade. Contudo, temos que avaliar que seu estudo diferiu nas categorias causais averiguadas e nas emoções passíveis de indicação pelos sujeitos.

Parece ficar claramente estabelecido o papel mediador das atribuições causais na vivência de emoções em situações de realização. Para Weiner, essas emoções influenciam fortemente a auto-estima e o autoconceito do indivíduo.

### **Crenças causais**

Weiner postula que, em contextos relacionados com realização, as pessoas atribuem o resultado, sucesso ou fracasso, a determinadas crenças causais. Inicialmente (WEINER et al., 1971) consideraram como principais causas percebidas como responsáveis pelo desempenho a habilidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. As pessoas tenderiam a explicar seus desempenhos atribuindo-os à falta ou presença de habilidade (ou capacidade), à falta de esforço ou a esforço adequado, à dificuldade ou facilidade da tarefa, e à má ou boa sorte (ou destino). Em trabalhos posteriores, Weiner, 1974; Weiner et al. (1978) indicaram que fatores como humor, fadiga, enfermidade e viés poderiam servir como causas necessárias e/ou suficientes para o desempenho na realização. Recentemente (GRAHAM & WEINER, 1996), os

autores indicam, como causas mais relevantes no desempenho a capacidade, o esforço, a facilidade ou dificuldade da tarefa, a sorte, o humor e o auxílio ou estorvo de parte de outros.

Weiner não considera as causas que indicam como únicos determinantes passíveis de serem percebidos para fracasso ou sucesso. Elas podem ser inúmeras, sendo inexata a tentativa de limitá-las rigidamente.

Weiner (1984) nos fornece um quadro com a síntese dos resultados obtidos em alguns estudos de identificação de categorias causais, atribuídas a sucesso e fracasso em contexto de realização escolar. Deixaremos de reproduzir o quadro diretamente do texto de Weiner para retratá-lo conforme reproduzido por Maluf & Marques (1984), acrescido dos resultados obtidos em seu estudo para identificar crenças causais de estudantes de Psicologia, sobre experiências pessoais de desempenho escolar.

**Quadro 1** - Síntese dos resultados obtidos em alguns estudos de identificação das causas de sucesso e fracasso em contexto de realização escolar.

I Frieze (1976)	II Bar-Tal e Daron (1977)	III Cooper e Burger (1978)	IV Maluf e Marques (1983)
<ul style="list-style-type: none"> <li>●Capacidade</li> <li>●Esforço Estável</li> <li>●Esforço Imediato</li> <li>●Tarefa</li> <li>●Outras pessoas</li> <li>●Humor</li> <li>●Sorte ou Acaso</li> <li>Outros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Capacidade</li> <li>●Esforço durante o Teste</li> <li>●Preparação no Lar</li> <li>●Interesse no Conteúdo da Disciplina</li> <li>●Dificuldade do Teste</li> <li>●Dificuldade do Material</li> <li>●Condições no Lar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Capacidade Acadêmica</li> <li>●Capacidade Física e Emocional</li> <li>●Experiência Prévia</li> <li>●Hábitos</li> <li>●Atitudes</li> <li>●Auto-Percepção (SIC)</li> <li>●Maturidade</li> <li>●Esforço na Preparação</li> <li>●Atenção</li> <li>●Direções</li> <li>●Instrução</li> <li>●Tarefa</li> <li>●Humor</li> <li>●Família</li> <li>●Outros Estudantes</li> <li>●Vários</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●Esforço, Interesse</li> <li>●Motivação</li> <li>●Disposições Internas (Condições emocionais e físicas)</li> <li>●Influência Social (aprovação e apoio, pressão, influência do grupo)</li> <li>●Sistema Educacional (Política educacional, estrutura do ensino, condições da escola)</li> <li>●Professor (características pessoais e competência profissional)</li> <li>●Capacidade</li> <li>●Sorte ou acaso</li> <li>●Tarefa</li> </ul>

Fonte: Maluf & Marques, 1984, p. 31

## **Profissionais da Educação**

---

Os estudos de Frieze (1976), Bar-Tal & Darom (1977) e Cooper & Burger (1978) confirmam o caráter dominante das atribuições à capacidade e ao esforço (apud MALUF & MARQUES, 1984).

O estudo de Maluf e Marques (1984) apontou a categoria causal motivação como a mais citada para sucesso e fracasso na escola. As categorias capacidade, sorte e tarefa foram as menos citadas, sendo suplantadas por disposições internas, influência social, sistema educacional e professor. As disposições internas foram significativamente relacionadas a sucesso e fracasso, com ênfase no fracasso. As categorias professor e sistema educacional foram mais relacionadas ao fracasso. A capacidade foi evocada principalmente para sucesso. Sorte e tarefa foram as menos indicadas, e a última surgiu determinantemente como causa de fracasso.

Este estudo com universitários explica bem a possível variabilidade das explicações causais conforme as pessoas pesquisadas e a cultura em que estão inseridas. Estudo de Rodrigues (1984), replicando o estudo de Weiner et al. (1971) apontou divergências entre a importância atribuída ao esforço e à capacidade em diferentes culturas.

Considerando o paradigma utilizado por Weiner e Kukla (1970), Rodrigues (1980a, 1980b,) encontrou que os sujeitos 'mais recompensados por bons resultados foram os esforçados e com aptidão para a tarefa, os quais foram também os menos punidos por maus resultados...os menos recompensados por bons resultados e mais punidos por maus resultados foram os não esforçados e sem aptidão para a tarefa' (RODRIGUES, 1984a, p. 11, In: DELA COLETA & GODOY, 1986, p. 150)

Conclui-se a importância da vasta réplica dos estudos e da realização de outros, diferenciados, em nossa cultura e nos vários contextos escolares específicos (séries, escolas públicas e privadas, níveis sócio-econômicos diferentes, sistemas educacionais distintos, etc).

## **Dimensões de causalidade**

As crenças causais podem ser classificadas segundo fatores de semelhança e diferença das mesmas. E, por ambos levando-se em conta as suas propriedades básicas, é possível estabelecer-se dimensões.

Inicialmente, Weiner (WEINER et al, 1971) propôs um esquema taxonômico para as causas atribuídas a desempenho positivo ou negativo em situações de realização, estabelecendo duas dimensões: locus de controle (interno versus externo) e estabilidade (instável versus estável). Posteriormente, Weiner (1984) sustenta que a controlabilidade deve ser considerada a terceira dimensão de causalidade, ficando assim a primeira dimensão denominada locus de causalidade ( em oposição ao locus de controle de Rotter, 1966).

## **Locus de causalidade**

Nesta dimensão, as causas são atribuídas a fatores internos ou externos ao indivíduo. Para Weiner (1984), nela estariam incluídas causas como o esforço típico, esforço imediato, habilidade, humor, fadiga e doença como fatores internos; e viés do professor, dificuldade da tarefa, sorte e ajuda não usual de outros como causas externas.

A atribuição para causas de fracasso ou sucesso a fatores internos ou externos propiciam fortes reações emocionais, conforme já visto, com reflexos na auto-estima. Assim, atribuições de capacidade e esforço para sucesso eliciam sentimentos de orgulho, competência e satisfação. Atribuições de capacidade e esforço para fracasso eliciam sentimentos de incompetência e vergonha. Para Weiner, a auto-estima e a expectativa de desempenho futuro interferem no desempenho de realização.

### **Estabilidade**

Esta dimensão define as causas em estáveis (invariantes) e instáveis (variantes), sob a forma de um continuum. Assim, habilidade, esforço típico, viés do professor, família, dificuldade da tarefa, etc, podem ser vistos como relativamente estáveis; esforço imediato, humor, fadiga, doenças, ajuda não usual de outros, sorte, etc, podem ser vistos como mais instáveis.

Para Weiner (1984), essa dimensão tem especial influência nas alterações das expectativas de desempenho futuro. Atribuições causais após sucesso a fatores estáveis produzem acréscimos nas expectativas de sucesso futuro, e decréscimos nas expectativas após fracasso.

O fracasso que é atribuído à pouca habilidade ou à dificuldade de uma tarefa diminui a expectativa de sucesso futuro mais do que o fracasso que é atribuído à má sorte, humor ou falta de esforço imediato. De maneira similar, o sucesso atribuído à boa sorte ou ao esforço dispendido resulta em menores acréscimos na expectativa subjetiva de sucesso futuro na tarefa do que o sucesso atribuído à alta habilidade ou à facilidade da tarefa". (WEINER, 1984, p. 5).

Quanto ao aspecto afetivo, atribuição de causas estáveis para fracasso, como habilidade e dificuldade da tarefa (portanto, que dificilmente variarão), podem suscitar emoções de falta de confiança e desalento. Atribuição de causas estáveis como habilidade e esforço típico para sucesso podem suscitar confiança.

### **Controlabilidade**

Esta dimensão consiste em perceber se a causa atribuída é controlável ou não. Causas como habilidade, dificuldade da tarefa, sorte, viés do profes-

sor e ajuda dos outros seriam vistas como incontroláveis pelo sujeito. Porém, a ajuda dos outros e viés do professor são controláveis, só que não pelo aluno.

Dificuldade da tarefa, sorte, habilidade, humor, fadiga e doença são vistos como incontroláveis.

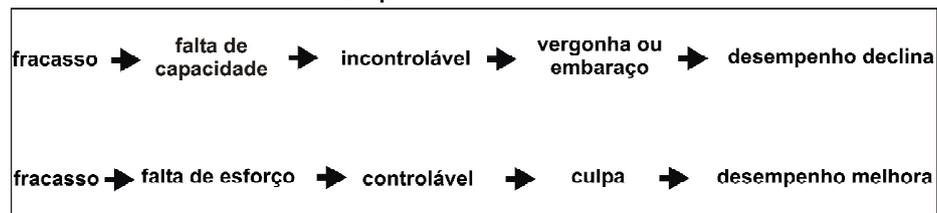
A dimensão de controlabilidade está associada a emoções como, gratidão em caso de sucesso atribuído à ajuda de outros, e raiva em caso de fracasso em função de interferência externa. Esta dimensão também está associada a emoções de vergonha e culpa em caso de fracasso. O indivíduo vivencia ainda a emoção de orgulho se atribuir seu sucesso a causas controláveis por si próprio (exemplo: esforço).

A percepção do aluno de sentir-se no controle de sua própria aprendizagem parece estar relacionada à escolha de tarefas acadêmicas mais difíceis, exercer mais esforço e persistir por mais tempo no trabalho escolar (SCHEMK, 1996;WEINER, 1994a, b).

Weiner (1994a, apudWOOLFOLK, 2000) resume a seqüência de motivação quando o fracasso é atribuído 'a falta de capacidade (incontrolável) e à falta de esforço (controlável) de forma semelhante:

## **Quadro 2**

### **Seqüência Motivacional**



Fonte: Woolfolk, 2000, p. 339, adaptado.

Esta dimensão também está relacionada às alterações na auto-estima e autoconceito.

Implicações na atuação do professor e no desempenho do aluno das dimensões causais segundo o modelo de Weiner

Conforme vimos, as atribuições feitas às causas de sucesso e fracasso em contexto de realização escolar provocam reações emocionais e medeiam alterações na auto-estima, autoconceito e expectativas de desempenho do aluno. As atribuições também influem nas expectativas dos professores, e ajudarão a determinar suas ações futuras em relação aos alunos.

É interessante lembrar ainda, que estabilidade influencia as expectativas de sucesso futuro, e o locus de causalidade e controle suscitam reações afetivas, que agem sobre auto-estima e autoconceito.

Coll (COLL et al., 2000) coloca que os padrões de atribuição que mais favoreceriam a aprendizagem são aqueles nos quais a pessoa atribui a causas internas, instáveis e controláveis tanto o sucesso como o fracasso. Nesta visão, o esforço pode ser modulado, tanto para manter ou aumentar o sucesso, como para evitar futuros fracassos. A atribuição de sucessos a causas externas, instáveis e incontroláveis - como a sorte - seriam as mais desfavoráveis, por produzirem uma impressão de falta de controle, tanto para produzir o sucesso como para evitar o fracasso.

Rodrigues (1984b) afirma que o aluno que atribui o fracasso numa prova à habilidade tende a experimentar sentimentos de desespero, frustração e desesperança. Fracassos repetidos sob esse enfoque conduzem ao abandono da escola ou perda de entusiasmo por assuntos acadêmicos (RODRIGUES et al., 2000).

Daí a importância de verificar-se como os alunos atribuem causalidade aos resultados, sejam eles bons ou maus. Seligman (1991), (...), mostrou inequivocamente que um estilo atribucional pessimista leva a pessoa a atribuir a seus fracassos causalidade interna, estável e global (generalizável a outras esferas de atividade) e, a seus sucessos, causalidade externa, instável e específica (capaz de ocorrer apenas na situação

específica considerada). A consequência de um estilo atribucional pessimista é a depressão, o desinteresse do aluno pela atividade acadêmica ou - se for o caso - desportiva e, eventualmente, o abandono da escola. (RODRIGUES, et al., 2000, p. 397).

Conforme as atribuições que os alunos fizerem para seus sucessos e fracasso, haverá reflexos na auto-estima, autoconceito e expectativas futuras deles. Isto representa maior ou menor persistência nas atividades, evitação ou procura pelas tarefas consideradas mais difíceis e forte influência na motivação para realização.

Weiner (1984) afirma que em programa de mudança de expectativa ou autoconceito as causas percebidas de desempenho precisam ser alteradas. "Essas idéias têm muito mais que uma certa relevância passageira para as práticas educacionais. Muitos dos programas de mudanças de realização que estão aparecendo fazem uso direto ou indireto de princípios atribucionais. Esses programas freqüentemente tentam induzir os estudantes a atribuírem seus fracassos a uma falta de esforço, que é instável e está sob controle volitivo (ver ANDREWS & DEBUS, 1978; CHAPIN & DYCK, 1976; DWECK, 1975). Esse objetivo é estabelecido expressamente para crianças orientadas para o fracasso', que aparentemente atribuem seus fracassos à falta de habilidade, que é uma causa estável e incontrolável ( ver DIENER & DWECK, 1978). Presumivelmente, visto que o esforço pode ser aumentado pela vontade, atribuições de não consecução de um objetivo à falta de esforço resultarão na manutenção da esperança e aumentarão a persistência em direção ao objetivo. Por outro lado, desde que a habilidade é estável e não sujeita a controle volitivo, atribuição de não consecução de um objetivo à baixa habilidade resulta em desistência e cessação do comportamento orientado para o objetivo". (WEINER, 1984, p. 8).

Forsterling (1985, apud MUSSEN et al, 1990) afirma que retrainar a interpretação não só leva a mudanças na interpretação, mas ao aperfeiçoamento

## **Profissionais da Educação**

mento das expectativas de sucesso, percepção da auto-eficácia, persistência e desempenho da tarefa.

Contudo, não se pode ensinar ao aluno que seus fracassos são apenas fruto de falta de esforço se houver outras causas presentes, como professor mal capacitado, materiais e métodos inadequados.

Mussen levanta também outro aspecto a ser observado nesse tipo de intervenção:

Ensinar às crianças que seus fracassos são devido à falta de esforço pode ser prejudicial se elas não tiverem as atividades apropriadas para a tarefa. Uma criança que se esforça muito e fracassa pode concluir que o fracasso resulta de sua baixa capacidade (COVINGTON & OMELICH, 1979). Nesses casos, é melhor ensinar estratégias de abordagem de problemas” (MUSSEN et al., 1996, p. 314).

O papel de ajudar os alunos a fazerem atribuições internas mais favoráveis à aprendizagem cabe em grande parte aos professores. Mas, eles em muitos casos necessitariam ter seus padrões atributivos alterados, a fim de criarem expectativas mais adequadas em relação ao desempenho futuro de seus alunos.

Muitos fatores interferem nas expectativas dos professores e essas expectativas direcionam em parte as atribuições que ocorrerão sobre o desempenho dos discentes. Atribuições inadequadas não só influenciarão as novas expectativas futuras, como também o comportamento desses professores em relação aos alunos, como recompensas, punições e estímulos.

Outro fator importante é que estudos vêm demonstrando que os professores fazem atribuições sobre o fracasso escolar deslocando-o do âmbito da escola e do professor, responsabilizando o aluno e a família (GAMA. & JESUS., 1994; MALUF & BARDELLI, 1991; JUSTA NEVES. & ALMEIDA, 1996; OLIVEIRA, 1998). Padrões de atribuição de fracasso ao aluno determinam, às

vezes, esquemas de recompensas e punições inócuos ou prejudiciais e a não implementação de ações efetivas.

Adotando essas crenças causais para o mau desempenho, falta de esforço e capacidade do aluno, desinteresse e condições socio-econômicas da família, fica difícil esperar que esses professores avaliem adequadamente a influência de seus próprios comportamentos no desempenho do aluno, buscando assim maiores conhecimentos em sua área e métodos e técnicas de ensino mais eficazes. A análise que esses professores farão do sistema educacional e da escola dificilmente contribuirá para a alteração dos padrões e estruturas inadequados.

Conclui-se que as atribuições que os alunos e professores fazem sobre o sucesso ou fracasso escolar interferem significativamente no desempenho dos alunos, gerando aumento na motivação e sucesso, ou na evasão e no fracasso, fatos que reafirmam a importância do professor no processo educacional e a extrema relevância de apoiá-los em suas dificuldades, tão frequentes nesta profissão.

Recebido: 02/04/2004

Aceite para publicação: 16/04/2004

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAR-TAL, D., DAROM, E. *Causal perceptions of pupil's success or failure by teachers and pupils: comparison*. Unpublished Manuscript. Univ. of Tel-Aviv, Israel, 1977.

COLL, C. S. et al. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

**Revista da Faculdade de Educação - Cáceres - MT - Ano II nº2 / Jan-Jun 2004**

## **Profissionais da Educação**

---

DELA COLETA, J.A.. *Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso e reações emocionais: pesquisa brasileira com modelos de B.Weiner*. Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília:UNB, v. 2, p. 145-56, 1986.

FERREIRA, R.F., ABREU, C.N. *Psicoterapia e construtivismo: considerações teóricas e práticas*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FRIEZE, I. H. *Causal attributions and information seeking to explain success and failure*. Journal of Personality. Durham: Duke University Press, v. 10, p. 293-305, 1976.

GAMA, Elisabeth M. P., JESUS, Denise M. *Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola*. Psicologia: teoria e pesquisa. Brasília: UNB, v. 10, n. 3, p. 393-410, 1994.

GRAHAM, S. *Review of attribution theory in achievement contexts*. Educational Psychology Review, v. 3, n. 1, p. 5-39, 1991.

HEIDER, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons, 1958.

HECKHAUSEN, H. & WEINER B. *O aparecimento de uma psicologia cognitiva de motivação*. In : Dodwell, P.C. (Coord.) *Novos horizontes da psicologia*. São Paulo: Ibrasa, 1980. p. 143-68.

JONES, E. E., NISBET, R. .E. *The actor the observer: divergent perceptions of the causes of behavior*. In: JONES, E. E. et al. *Attribution: perceiving the causes of behavior*. Morritow : General Learning Process, 1972.

MALUF, M. R., BARDELLI, C. *As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de primeiro grau*. Psicologia: Teoria e Pesquisa (Brasília), v. 7, n. 3, p. 263-71, 1991.

\_\_\_\_\_. & MARQUES, D. C. *Experiência de sucesso e fracasso escolar e atribuição causal em estudantes universitários*. Psicologia de Educação. PUC/SP, n. 2, p. 25-32, 1991.

MUSSEN, P. H., CONGER, J. J., KAGAN, J. & HUSTON, A. C. *Desenvolvimento e personalidade da criança*. 2 ed. São Paulo: Harbra, 1988.

OLIVEIRA, L. B. *Atribuição de causalidade à repetência escolar na percepção de professores, pais e alunos*. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília. Universidade Estadual Paulista.

RODRIGUES, A. *Atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso como fator mediador de reação emocional e de expectativa de comportamento*. Arquivos Brasileiros de Psicologia. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 36, n. 4, p. 12-25, 1984b.

\_\_\_\_\_, ASSMAR, E. M. L., JABLONSKI B. *Psicologia Social*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

WEINER, B. *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press, 1974.

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

\_\_\_\_\_. *The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation*. Educational Researcher, v. 9, p. 4-11, 1980

**Revista da Faculdade de Educação - Cáceres - MT - Ano II nº2 / Jan-Jun 2004**

## **Profissionais da Educação**

---

\_\_\_\_\_. *A Theory of motivation for some classroom experiences*, Journal of Educational Psychology, v.71, p. 3-25, 1979. *Uma teoria da motivação para algumas experiências de sala de aula. Tradução de Terezinha Pancini de Sá e M. R. Maluf. Psicologia da Educação*. São Paulo: PUC, p. 1-19, 1984.

\_\_\_\_\_. *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. Psychology Review, v. 92, n. 4, p. 548-73, 1985.

\_\_\_\_\_. *Integrating social and persons theories of achievement striving*. Review of Educational Research, v. 64, p. 557-75, 1994.

\_\_\_\_\_, FRIEZE, I. H., KUKLA, A., REED, I., REST, S., & ROSENBAUM, R. M. *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown,: General Learning Press, 1971.

\_\_\_\_\_. & KUKLA, A. *A attributional analysis of achievement motivation*. Journal of Personality and Social Psychology, v.1, p. 1-20, 1970.

WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da Educação*. 7.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.