

## ***Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar***

Mirella Lopez Martini<sup>1,2</sup>

Zilda Aparecida Pereira Del Prette

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

### **Resumo**

Atribuições de causalidade são crenças acerca das causas de um evento e desempenham um papel fundamental na motivação, na afetividade e no desempenho acadêmico dos alunos. O objetivo deste estudo foi efetuar um levantamento de atribuições de causalidade de alunos do Ensino Fundamental para situações de sucesso e fracasso escolar, suas relações com o desempenho acadêmico e com o gênero, bem como identificar os sentimentos dos alunos nessas situações. Os dados foram coletados por meio de questões abertas e analisados qualitativa e quantitativamente. Os resultados mostraram uma tendência dos alunos a internalizarem as causas do sucesso e do fracasso escolar e a explicarem seu desempenho acadêmico principalmente pelo *esforço, capacidade e atenção*. Foram identificadas diferenças nas atribuições em função do gênero e do desempenho acadêmico e, na maioria dos alunos, dificuldade em identificar e nomear os próprios sentimentos. São discutidas algumas implicações dos resultados, especialmente em termos de problemas motivacionais e afetivos dos alunos pertinentes à prática docente.

*Palavras-chave:* Atribuição de causalidade; afetividade; desempenho acadêmico.

### **High and Low Academic Achievement Student's Causal Attributions and Affectivity in School Success and Failure**

#### **Abstract**

Causal attributions are beliefs concerning the causes of an event. They critically influence students' motivation, affectivity, and academic achievement. This study aimed to identify elementary school students' causal attributions for academic success and failure, their relationships with academic achievement and gender, as well as to identify the students' feelings related to school success and failure. Data were collected by applying a questionnaire (open questions) and analyzed in their qualitative and quantitative dimensions. Results showed children's tendency to explain school success and failure as determined mainly by internal causes such as *effort, capacity and attention*. Causal attributions differences related to students' gender and academic achievement were identified and most of the students were unable to nominate their own feelings. Some affective and motivation problems concerning teachers' practice are discussed.

*Keywords:* Causal attributions; affectivity; academic achievement.

O fracasso da instituição escolar no Brasil tem sido caracterizado, principalmente, pelos altos índices de analfabetismo, pela dificuldade de acesso e permanência dos alunos na escola e pelas dificuldades de aprendizagem presentes no cotidiano das salas de aula, associando-se, entre outros fatores, às lacunas na formação dos professores e à descontinuidade das diretrizes educacionais. Não obstante os investimentos da política educacional mais recente, nos últimos 50 anos, tanto as taxas de repetência quanto de evasão escolar foram altíssimas no Brasil. Atualmente, o país encontra-se claramente dividido entre aqueles que conseguem estudar e os que desistem da escola. De acordo com o Instituto Nacional

de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2002), de cada cem alunos que ingressam na primeira série do ensino fundamental, 41 deixam a escola antes de terminar os estudos e não voltam mais. Estes índices aumentam na medida em que se eleva o nível escolar. Esses dados demonstram um ensino fundamental altamente seletivo e uma baixa escolarização da população (Martini, 2003). Para Ferreira et al. (2002), a Educação no Brasil sofre de um estado crônico de insuficiência no cumprimento de suas metas fundamentais, principalmente quando se trata do ensino fundamental e médio.

Apesar do reconhecimento, por pesquisadores e educadores, da multiplicidade de fatores responsáveis pelo fracasso escolar, as explicações sobre suas causas e sobre as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem ainda recaem, freqüentemente, sobre os alunos e suas características, sem que se leve em conta o papel da escola e das demais condições sociais, políticas, econômicas e culturais que contextualizam a Educação brasileira e exercem impacto sobre ela. Em contrapartida, existem evidências sólidas de que alunos que fracassam na escola não são, de modo algum, incapazes de raciocinar e aprender (Carragher, Carragher, & Schliemann, 1989).

<sup>1</sup> Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos, Via Washington Luiz, km 235, CEP 13565-905, São Carlos/SP - Brasil. Página Web: [www.rihs.ufscar.br](http://www.rihs.ufscar.br); Email: [zdprette@power.ufscar.br](mailto:zdprette@power.ufscar.br)

<sup>2</sup> Este trabalho é parte da tese de doutorado realizada pela primeira autora sob orientação da segunda, com o apoio financeiro da FAPESP. Os autores agradecem as sugestões dos pareceristas que em muito contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Atribuir a culpa pelo insucesso escolar às limitações pessoais e familiares dos alunos e negligenciar as demais variáveis que compõem o processo educacional (características da escola e do professor, condições sociais, políticas, econômicas e culturais, relação professor-aluno, formação docente, estrutura escolar entre outras) caracterizam, no mínimo, uma análise simplista e superficial do processo de ensino-aprendizagem e de seus produtos, que precisa ser urgentemente superada. Essas explicações responsabilizam os alunos sobre o insucesso escolar, porém desconsideram o que eles pensam e sentem sobre o seu próprio desempenho acadêmico (Ferreira et al., 2002; Martini, 1999, 2003).

Há, portanto, necessidade de se conhecer mais profundamente as explicações dos alunos, e dos demais protagonistas do processo educacional, sobre as causas do sucesso e fracasso escolar que vivenciam, uma vez que esse conhecimento pode oferecer subsídios adicionais para uma análise mais orgânica e abrangente do processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a superação de uma visão parcial, que deposita no aluno as responsabilidades pelo seu desempenho acadêmico, sem que ele próprio seja ouvido. Nesta perspectiva, a Teoria da Atribuição de Causalidade (Weiner, 1985) é um referencial bastante útil para esta análise e uma importante ferramenta para a compreensão das explicações causais, dos comportamentos e dos sentimentos dos alunos frente às situações de sucesso e fracasso escolar.

#### Atribuição de Causalidade: Considerações Teóricas

A Teoria da Atribuição de Causalidade (Weiner, 1985) constitui um importante referencial para a compreensão da articulação entre pensamentos, sentimentos e ações. Os estudos baseados nessa teoria, em contexto escolar, tiveram início com Weiner (1979; 1985). Atualmente, podem ser constatados esforços de pesquisadores no sentido de compreender como pais, professores e alunos brasileiros interpretam as experiências de sucesso e fracasso escolar e quais as implicações e contribuições desse referencial teórico para a Educação no Brasil (Boruchovitch, 2004; Ferreira et al., 2002; Martini, 1999, 2003; Martini & Boruchovitch, 2004; Martini & Del Prette, 2002).

As atribuições de causalidade são crenças pessoais acerca das causas responsáveis por um determinado evento, são mediadoras do comportamento e desempenham um papel fundamental na motivação do aluno (Boruchovitch, 2004; Martini, 1999). Segundo Weiner (1979, 1985), alunos geralmente atribuem o sucesso e o fracasso em tarefas escolares à inteligência, ao esforço, à dificuldade da tarefa e à sorte. Entretanto, inúmeras são as causas concebíveis para sucesso e fracasso escolar e o autor sugere um esquema de classificação destas a partir da identificação das *semelhanças, diferenças e propriedades básicas* das atribuições que caracterizam três dimensões: a *internalidade* (causas internas ou externas ao sujeito), a *estabilidade* (causas estáveis ou instáveis) e a *controlabilidade* (causas controláveis ou incontroláveis pelo

sujeito). Pode-se dizer, por exemplo, que a capacidade e o esforço são causas *internas* ao sujeito, ao passo que a influência do professor, da tarefa e da família são *externas*. Atribuições à capacidade e à família poderiam ser tidas como *estáveis*, enquanto que esforço e atenção seriam *instáveis*. Em geral, a capacidade, sorte e influência do professor são consideradas *incontroláveis* mas, por outro lado, o esforço seria uma causa *controlável* pelo sujeito.

As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar, interpretadas nas dimensões da causalidade, influenciam as expectativas, as emoções, os sentimentos, a motivação para a aprendizagem e o desempenho dos alunos. A *estabilidade* de uma causa, por exemplo, determina as expectativas de sucesso ou de fracasso futuro. A *internalidade* influencia as reações afetivas, a auto-estima, o orgulho e o autoconceito. A *controlabilidade* exerce efeitos diversos sobre as expectativas, a motivação e as emoções. Cabe ressaltar que, de acordo com a teoria, o modo como os indivíduos interpretam as atribuições nas dimensões da causalidade é mais importante na determinação do comportamento de realização do que as causas em si. Todavia, apesar das diferenças individuais, há certo consenso na classificação das causas em internas ou externas, instáveis ou estáveis e controláveis ou incontroláveis (Martini & Boruchovitch, 2001, 2004; Mercado, García, Fernández, & Gómez, 1994).

#### Atribuições de Causalidade e suas Relações com a Afetividade, o Gênero e o Desempenho Acadêmico

Intuitivamente, a relevância da afetividade na Educação é óbvia. Entretanto, tradicionalmente, pesquisas têm se centrado em aspectos cognitivos como: memória, pensamento, raciocínio, percepção e linguagem, em detrimento dos aspectos afetivos envolvidos no processo de aprendizagem. Conseqüentemente, as contribuições empíricas nesta área são, ainda, bastante escassas. Alguns autores consideram que a importância de se compreender os aspectos afetivos presentes na Educação reside no fato de que os mesmos influenciam a atenção e a motivação dos alunos e constituem um dos principais determinantes do desempenho escolar, não podendo ser desvinculados dos componentes cognitivos. Mas reconhecem que a investigação desses aspectos apresenta dificuldade, tanto no que se refere à conceituação, como à metodologia de pesquisa (Oatley & Nundy, 2000; Sadalla & Azzi, 2004).

As emoções e os sentimentos, enquanto componentes da afetividade presentes em todas as manifestações do ser humano, são estados subjetivos, com reações fisiológicas de variável duração, que alteram prioridades de metas e interesses, tornando disponíveis determinados comportamentos e condicionando a atenção e a memória. Definidas em termos relacionais, as emoções, por exemplo a raiva, têm sua origem na avaliação de um determinado evento em articulação a uma meta previamente definida. Já os sentimentos são estados psicológicos, ideativos, mais duradouros e menos orgânicos do

que as emoções, como por exemplo, a gratidão e a lealdade. (Oatley & Nundy, 2000; Sadalla & Azzi, 2004).

Para Weiner (1985), as atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar produzem diferentes emoções e sentimentos no indivíduo. Conseqüentemente, estas manifestações afetivas associam-se à motivação do aluno, às expectativas de sucesso futuro, à permanência na tarefa, à auto-estima, ao autoconceito e à auto-eficácia. Pode-se citar, como exemplo, o aluno que atribui o sucesso à *capacidade*, uma causa interna e estável: ele pode sentir-se orgulhoso e competente. Por outro lado, caso atribua o fracasso à *falta de capacidade*, pode ter sentimentos de vergonha, incompetência e, a longo prazo, depressão, o que traria sérios comprometimentos à sua motivação e desempenho escolar.

As possíveis relações, descritas na literatura da área, entre as atribuições de causalidade, as dimensões da causa e as emoções e sentimentos foram revisadas por Martini e Boruchovitch (1999). As autoras demonstraram que, quando as causas de fracasso pessoal são consideradas controláveis, sentimentos de culpa podem surgir, ao passo que causas incontroláveis de fracasso geram sentimentos de vergonha. Condições como depressão, apatia, resignação, desamparo e desânimo são relatadas, sobretudo na presença de atribuições internas e estáveis para fracasso. Martini e Boruchovitch (1999) revelam, ainda, que o sucesso atribuído a causas estáveis associa-se a baixos níveis de ansiedade, mas, em situações de fracasso, a estabilidade da causa relaciona-se positivamente a níveis mais altos de ansiedade.

Metalsky, Joiner, Hardin e Abramson (1993) confirmaram, em seus estudos, que as atribuições internas ao fracasso escolar podem levar os alunos a apresentarem sintomas depressivos enquanto que atribuições a causas controláveis como o esforço em situações de sucesso, podem levar ao relaxamento e à felicidade, mas, por outro lado, em situações de fracasso, causas controláveis podem gerar culpa ou vergonha no aluno. Associações entre sintomas depressivos e atribuições internas ao fracasso escolar foram também identificadas na pesquisa de Nunes (1990).

Quanto às emoções e sentimentos relacionados a outras pessoas, Martini e Boruchovitch (1999) constataram que:

- a *raiva* surge quando a causa do fracasso é percebida como possível de ser controlada por outras pessoas.
- a *pena* aparece quando o fracasso é decorrente de uma causa incontrolável para aquele que fracassa.
- a *gratidão*, em geral, é observada quando a causa do sucesso é devido à ajuda de alguém.
- a *desesperança* é vivida quando as causas do fracasso são consideradas estáveis,
- *alegria*, *confiança* e *entusiasmo* são associados à atribuição de causas estáveis para o sucesso.

Em relação aos efeitos das emoções e sentimentos sobre o comportamento dos alunos, alguns estudos identificaram que sentimentos de felicidade ampliam o alcance da atenção e

facilitam o acesso ao material da memória. Além disso, humores felizes, quando comparados aos tristes, permitem a formação de mais relações entre objetos e a utilização de procedimentos de ação diversificados aumentando, assim, a criatividade. Relações opostas a estas foram identificadas com o sentimento de tristeza. A ansiedade, por sua vez, traz dificuldades para o aluno manter a atenção na tarefa e cumprir as metas estabelecidas pelo professor (Oatley & Nundy, 2000; Sadalla & Azzi, 2004).

Portanto, inúmeras são as articulações entre as emoções, os sentimentos e as atribuições de causalidade no processo de ensino-aprendizagem. No Brasil, as pesquisas sobre atribuições de causalidade são ainda fragmentárias e dispersas e os estudos que articulam as atribuições à afetividade são quase inexistentes. É fundamental, portanto, que pesquisadores e educadores invistam esforços em conhecer, mais profundamente, a afetividade dos alunos em relação às situações de sucesso e fracasso escolar e suas relações com as atribuições de causalidade (Martini, 2003; Oatley & Nundy, 2000).

Uma questão fundamental das pesquisas atribucionais diz respeito à relação existente entre as atribuições de causalidade e o gênero. Em uma revisão de literatura, Martini (1999) identificou que, quando comparadas aos meninos, as meninas classificam suas habilidades e a própria capacidade mais negativamente, além de demonstrarem baixa expectativa de sucesso e atribuírem mais freqüentemente o fracasso à falta de capacidade e o sucesso a fatores externos. Este padrão atribucional pode resultar em prejuízo ao autoconceito, à auto-eficácia e à motivação dessas alunas. Por outro lado, meninos tendem a demonstrar maior persistência em atividades difíceis do que meninas e a atribuir menos o fracasso à inteligência ou capacidade intelectual, preservando o próprio autoconceito.

A compreensão das articulações entre o desempenho escolar e as atribuições de causalidade constitui uma das principais preocupações das investigações com base na Teoria da Atribuição de Causalidade. Estudos indicam que alunos com *baixo desempenho* escolar tendem a internalizar a culpa pelo *insucesso* vivido na escola e a interpretar as próprias dificuldades de aprendizagem como conseqüência da falta de capacidade, uma atribuição geralmente percebida como *interna, estável e incontrolável*, que pode acarretar sérios prejuízos ao autoconceito, à auto-eficácia, às expectativas de sucesso futuro, à motivação e à persistência destes alunos na tarefa. Por outro lado, estes alunos tendem a atribuir as causas de *sucesso* a fatores *externos*, como sorte ou pessoas significativas do ambiente escolar, excluindo o próprio esforço e capacidade como fatores responsáveis pelo desempenho bem sucedido. Alunos com *bom desempenho* acadêmico, por sua vez, atribuem o sucesso à capacidade e esforço, o que contribui para a preservação do autoconceito, da auto-estima e para a possibilidade de maior persistência na tarefa, motivação e boas expectativas de sucesso futuro (Martini, 1999; Neves & Almeida, 1996; Nunes, 1990; Taliuli, 1982).

Em síntese, as atribuições de causalidade estão fortemente relacionadas ao desempenho acadêmico, às emoções, aos sentimentos, à motivação e às autopercepções dos alunos, justificando o investimento em identificar e intervir sobre esses aspectos em nosso meio, principalmente quando se constata que a literatura nacional ainda é escassa e incipiente nesta área. Como ressaltam Martini e Boruchovitch (2001, 2004), é indispensável investigar como os alunos, que juntamente com os professores, constituem o núcleo e a base do processo de ensino-aprendizagem, interpretam e vivenciam suas experiências de sucesso e fracasso escolar. Como as atribuições de causalidade são passíveis de mudança, esse conhecimento pode oferecer importantes subsídios para a análise das condições objetivas de produção de crenças inapropriadas, para a realização de esforços no sentido da alteração dessas crenças, bem como para a criação de novas condições geradoras de um contexto simbólico mais favorável ao sucesso escolar, à motivação e à afetividade dos alunos (Martini & Del Prette, 2002).

Com base nessas considerações, o objetivo deste estudo foi efetuar um levantamento de atribuições de causalidade de alunos do ensino fundamental para situações de sucesso e fracasso escolar e suas relações com o desempenho acadêmico e com o gênero, bem como identificar as emoções e os sentimentos dos alunos relacionados às situações de sucesso e fracasso escolar.

### Método

#### Participantes

Participaram 40 alunos de terceira série do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais do interior de São Paulo/Brasil, de ambos os sexos, com idades entre 8 e 13 anos, provenientes de quatro salas de aula. Segundo a avaliação do professor, os alunos foram classificados em duas metades, uma apresentando alto e a outra baixo desempenho acadêmico. Este critério de seleção foi adotado porque estudos realizados tanto em outros países (Gresham, MacMillan & Bocian, 1997) como no nosso (Del Prette, & Del Prette, 2003; Martini, 2003) indicam que a avaliação e a classificação dos alunos em grupos representativos dos seus desempenhos pelo professor tem sido significativamente semelhante aos resultados obtidos por avaliações psicométricas. A maioria dos alunos de baixo desempenho escolar era do sexo masculino (16), enquanto a

menor parte era do sexo feminino (4). O grupo de alto desempenho escolar era composto por 8 meninos e 12 meninas. Portanto, *meninos* e *alunos de baixo desempenho* são, essencialmente, o mesmo grupo, assim como *meninas* e *alunos de alto desempenho*. Neste caso, não será possível uma análise comparativa dos dois grupos, uma vez que, na amostra, desempenho e gênero não são categorias suficientemente independentes.

#### Procedimentos

Os dados foram obtidos por meio da Entrevista de Atribuições de Causalidade do Aluno – EAC-A, realizada individualmente em uma sala de aula concedida pela escola. Antes do início da entrevista, a pesquisadora apresentava os objetivos da pesquisa aos alunos e lhes assegurava que a participação teria caráter confidencial e não interferiria em sua avaliação escolar. Solicitou-se aos pais ou responsáveis pelos alunos um termo de consentimento dos mesmos autorizando os filhos a participarem da pesquisa. Foi preservado, também, o anonimato a todos os participantes.

A EAC-A foi inicialmente desenvolvida por Boruchovitch (1995), com questões adaptadas da literatura da área, e posteriormente aprimorada em Martini (1999). Esse roteiro compõe-se de itens para obtenção dos dados demográficos da amostra, de seis questões abertas relativas às atribuições de causalidade e de duas questões referentes aos sentimentos dos alunos nas situações de sucesso e fracasso escolar. Nas três primeiras questões, são apresentadas, aos alunos, histórias do cotidiano escolar de sucesso em tarefas acadêmicas e nas três questões seguintes, histórias de fracasso em atividades acadêmicas. Os alunos devem, então, imaginar que essas histórias são referentes a eles mesmos e, em seguida, avaliar as possíveis causas dos desempenhos bem ou mal sucedidos. Na primeira história de sucesso, os alunos respondem sobre as causas responsáveis por terem compreendido bem uma lição da professora. Na segunda história, os alunos são indagados sobre as causas responsáveis por terem tirado uma boa nota em uma prova. Na terceira história, os alunos devem explicar o sucesso em responder corretamente a uma questão feita pela professora, durante a explicação da matéria. Situações exatamente opostas a estas são utilizadas para verificação das atribuições de causalidade para o fracasso escolar. Ao término das histórias de sucesso escolar, bem como das histórias de fracasso, faz-se aos alunos as duas questões sobre sentimentos, perguntando-se como eles se sentiram em situações se-

Tabela 1  
*Distribuição em Porcentagem dos Alunos por Gênero, Idade, Desempenho Acadêmico*

Gênero	Alto desempenho	Baixo desempenho	Total
Feminino	12	4	16 (40 %)
Masculino	8	16	24 (60 %)
Total	20 (50 %)	20 (50 %)	40 (100 %)

melhantes às apresentadas nas questões de sucesso ou fracasso em tarefas escolares.

**Resultados**

**Tratamento dos Dados**

As respostas obtidas por meio da EAC-A foram transcritas na íntegra e tratadas por análise de conteúdo. Um sistema de categorias foi criado considerando-se os já existentes na literatura e a possibilidade de inclusão de novas categorias (Martini, 1999; Weiner, 1985). Para aumentar a confiabilidade dos dados, as categorias e respectivas respostas representativas foram listadas lado a lado. Solicitou-se a três juízes independentes que classificassem cada uma das respostas nas respectivas categorias. Comparou-se, então, a quantidade de concordância desses juízes com a classificação prévia da pesquisadora. Os três juízes apresentaram acima de 70% de concordância com a classificação pesquisadora. Os juízes não tiveram informações sobre os dados demográficos e sobre o desempenho escolar dos participantes durante o processo de categorização. Esses dados foram objeto de análise estatística descritiva (porcentagem) e inferencial (Teste *U* de Mann-Whitney, escolhido por permitir a análise intergrupo de amostras independentes,  $p < 0.05$ ). Os nomes de sentimentos relatados pelas crianças foram listados e depois agrupados em

positivos e negativos, computando-se a frequência de cada um deles e de cada um dos dois grupos.

A Tabela 2 apresenta a proporção de atribuições feitas pelos alunos em cada uma das situações de sucesso escolar. A categoria *prestar atenção* foi a explicação predominante na situação em que os alunos entenderam uma lição (27,5%) e aparece em segundo lugar na situação em que o aluno é bem sucedido em uma prova, caso em que a explicação predominante foi o *esforço* (32,5%). Na situação em que os alunos responderam corretamente a uma questão feita pela professora, os alunos atribuíram o sucesso principalmente à própria *capacidade* (30,0%). A resposta *não sei* aparece em segundo lugar na primeira e na terceira história, indicando a possibilidade de alguns alunos desconhecerem eventuais causas responsáveis pelo sucesso escolar ou não estarem suficientemente motivados a responderem à questão.

A Tabela 3 apresenta a proporção de atribuições feitas pelos alunos em cada uma das situações de fracasso escolar. Nas três situações apresentadas, a *falta de esforço* (32,5%, 45% e 30% respectivamente) foi a categoria predominante para a explicação do fracasso pelos alunos. A maior parte dos alunos parece desconhecer as possíveis causas responsáveis pelo próprio desempenho escolar ou não está motivada a responder à questão, uma vez que a resposta *não sei* aparece em segundo lugar nas três situações de fracasso (22,5%, 17,5% e 27,5%

Tabela 2  
*Porcentagens de Atribuições de Causalidade para Sucesso Escolar dos Alunos nas Três Situações Apresentadas, segundo a Interpretação dos Alunos*

Atribuições	Histórias de sucesso escolar		
	Entendeu a lição	Tirou nota alta	Respondeu certo
Prestar Atenção	27,5	20	17,5
Esforço	17,5	32,5	12,5
Capacidade	10	17,5	30
Facilidade da Tarefa	15	5	5
Ajuda do Professor	7,5	7,5	7,5
Não sei	22,5	17,5	27,5
Total	100	100	100

Tabela 3  
*Porcentagens de Atribuições de Causalidade para Fracasso Escolar dos Alunos nas Três Situações Apresentadas, segundo a Interpretação dos Alunos as Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar e suas Relações com Gênero e Desempenho Acadêmico*

Atribuições	Histórias de fracasso escolar		
	Não entendeu a lição	Tirou nota baixa	Respondeu errado
Não Prestar Atenção	22,5	17,5	17,5
Falta de esforço	32,5	45	30
Falta de capacidade	5	12,5	20
Dificuldade da Tarefa	10	7,5	5
Falta de ajuda da professora	7,5	0	0
Não sei	22,5	17,5	27,5
Total	100	100	100

respectivamente), acompanhadas da atribuição *não prestar atenção* (22,5% e 17,5% respectivamente) nas duas primeiras histórias. O papel do professor foi praticamente ignorado pelos alunos na explicação do fracasso escolar, exceto para justificar o fato de não terem compreendido bem uma lição.

A Tabela 4 apresenta a proporção de atribuições de causalidade feitas pelos alunos nas três histórias de sucesso escolar, conforme o desempenho acadêmico e o gênero. Constata-se que, na primeira história, o *prestar atenção* (35%) e o *esforço* ( $U=150,0$ ;  $p=0,05$ ) foram atribuições predominantemente oferecidas pelos alunos de alto desempenho escolar, enquanto alunos de baixo desempenho escolar responderam significativamente mais que não sabiam quais as causas do sucesso escolar ( $U=130,0$ ;  $p=0,01$ ). Na segunda história, os alunos de alto desempenho escolar atribuíram o sucesso sobretudo ao *esforço* (45%), enquanto os alunos de baixo desempenho escolar responderam significativamente mais que não sabiam quais as causas do sucesso ( $U=150,0$ ;  $p=0,05$ ). Verifica-se, na terceira história, que os alunos de alto desempenho escolar atribuíram o sucesso principalmente à *capacidade* (35%), seguido de *prestar atenção* (20%) e *esforço* (20%). Do mesmo modo, na primeira e na segunda história de sucesso escolar, os alunos de baixo desempenho escolar responderam predominantemente não saber quais as causas do seu sucesso (40%) na terceira história. Pode-se verificar, também, que os resultados obtidos com meninas e alunos de alto desempenho, bem como com meninos e alunos de baixo desempenho apresentaram a mesma tendência, com exceção da atribuição à *capacidade*, na segunda história. As semelhanças encontradas nestes grupos se devem, provavelmente, ao fato do gênero e o desempenho acadêmico serem variáveis relacionadas na amostra, uma vez que *meninos* e *alunos de baixo desempenho* são, essencialmente, o mesmo grupo, assim como *meninas* e *alunos de alto desempenho escolar*.

A Tabela 5 apresenta a proporção de atribuições de causalidade feitas pelos alunos nas três histórias de fracasso escolar em relação ao gênero e ao desempenho acadêmico. Na pri-

meira história de fracasso, a *falta de esforço* (45%) e o *não prestar atenção* (30%) foram causas predominantemente atribuídas pelos alunos de alto desempenho escolar, enquanto a maioria dos alunos de baixo desempenho escolar não soube explicar as causas responsáveis pelo mau desempenho (35%). Na segunda história, os alunos de alto desempenho escolar atribuíram o fracasso principalmente à *falta de esforço* (60%). Uma parte do grupo de alunos de baixo desempenho, por sua vez, explicou o fracasso, nesta segunda história, pela *falta de esforço* (30%) e *falta de capacidade* ( $U=150,0$ ;  $p=0,01$ ) e outra parte não soube explicar as causas responsáveis por terem tirado uma nota baixa (30%). Na terceira história de fracasso, a *falta de esforço* foi a explicação predominante para os alunos de alto desempenho escolar ( $U=140,0$ ;  $p=0,05$ ), enquanto os alunos de baixo desempenho atribuíram o fracasso freqüentemente à própria *falta de capacidade* (30%). Entretanto, do mesmo modo que nas histórias anteriores, os alunos de baixo desempenho escolar responderam, principalmente, que não sabem quais as causas responsáveis pelo seu desempenho mal sucedido (40%).

Do mesmo modo que nas histórias de sucesso escolar, os resultados obtidos com meninas e alunos de alto desempenho, bem como com meninos e alunos de baixo desempenho apresentaram a mesma tendência, com exceção da atribuição *dificuldade da tarefa* na primeira história e *não prestar atenção* na segunda história. Como mencionado anteriormente, a semelhanças encontradas nestes grupos decorrem, provavelmente, do fato do gênero e do desempenho acadêmico serem variáveis relacionadas na amostra, uma vez que *meninos* e *alunos de baixo desempenho* são, essencialmente, o mesmo grupo, assim como *meninas* e *alunos de alto desempenho escolar*.

#### A Afetividade dos Alunos nas Situações de Sucesso e Fracasso Escolar

No que se refere aos sentimentos e às emoções dos alunos em relação às situações de sucesso, na Tabela 6 verifica-

Tabela 4  
Porcentagens de Atribuições de Causalidade para as Três Histórias de Sucesso Escolar em Relação ao Gênero e Desempenho Acadêmico

Atribuições	Histórias de sucesso escolar																
	Entendeu a lição					Tirou nota alta					Respondeu certo						
	Gênero		Desemp			Total	Gênero		Desemp			Total	Gênero		Desemp		
F	M	A	B	N	M	F	A	B	N	M	F	M	A	B	N		
Prestar atenção	32,5	25	35	20	11	20	20	25	15	8	12,5	20	20	15	7		
Esforço	25	12,5	30*	5	7	37,5	30	45	20	13	25	5	20	5	5		
Capacidade	12,5	7,5	10	10	4	25	12,5	15	20	7	32,5	30	35	25	12		
Facilidade da tarefa	25	10	15	15	6	7,5	5	5	5	2	5	5	5	5	2		
Ajuda do professor	0	12,5	5	10	3	0	12,5	5	10	3	0	12,5	5	10	3		
Não sei	5	32,5**	5	40**	9	12,5	20	5	30*	7	25	30	15	40	11		
Total	100	100	100	100	40	102,5***	100	100	100	40	100	102,5***	100	100	40		

\* $p \leq 0,05$  \*\* $p \leq 0,01$  \*\*\* Variações decorrentes do arredondamento do valores parciais

Tabela 5  
Porcentagens de Atribuições de Causalidade para as Três Histórias de Fracasso Escolar em Relação ao Gênero e Desempenho Acadêmico

Atribuições	Histórias de fracasso escolar															
	Não entendeu a lição					Tirou nota baixa					Respondeu errado					
	Gênero		Desemp			Total			Gênero		Desemp			Total		
	F	M	A	B	N	F	M	A	B	N	F	M	A	B	N	
Não prestar atenção	25	20	30	15	9	12,5	20	25	10	7	20	17,5	25	10	7	
Falta de esforço	50	20	45	20	13	62,5	32,5	60	30	18	42,5	20	45*	15	12	
Falta de capacidade	0	7,5	0	10	2	7,5	17,5	0	25**	5	12,5	25	10	30	8	
Dificuldade da tarefa	12,5	7,5	10	10	4	12,5	5	10	5	3	7,5	5	5	5	2	
Falta de ajuda do professor	0	12,5	5	10	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Não sei	12,5	30	10	35	9	7,5	25	5	30	7	17,5	32,5	15	40	11	
Total	100	95,5***	100	100	40	102,5***	100	100	100	40	100	100	100	100	40	

\* $p \leq 0.05$  \*\* $p \leq 0.01$  \*\*\* Variações decorrentes do arredondamento dos valores parciais

Tabela 6  
Porcentagens dos Sentimentos Relatados pelos Alunos em Relação às Três Situações de Sucesso e Fracasso Escolar

		Sucesso	Fracasso
Sentimentos positivos	Aliviado	2,5	0
	Feliz	37,5	0
	Bem	45	5
Sentimentos negativos	Envergonhado	2,5	2,5
	Mal	0	22,5
	Triste	0	30
	Ruim	0	10
	Zangado	0	2,5
	Desanimado	0	2,5
	Chateado	0	10
Mal educado	0	2,5	
Não sei		12,5	12,5

se que, grande parte dos alunos respondeu sentir-se *bem* (45%) em relação ao sucesso, seguido de *feliz* (37,5%). Nas situações de fracasso, terem se sentido *triste* (30%) com o fracasso vivido foi a resposta mais freqüente à questão, seguido de *mal* (22,5%).

### Discussão

#### As Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar

Nos resultados obtidos neste estudo, observa-se uma tendência dos alunos de internalizarem as causas do sucesso e do fracasso escolar e de explicarem o seu desempenho acadêmico principalmente pelas atribuições de *esforço*, *capacidade* e *atenção*, em detrimento da *tarefa*, do *professor* ou de outra variável externa. Ainda que este estudo seja baseado em uma amostra pequena, seus resultados são similares aos relatados na literatura internacional (Ferreira et al., 2002; Weiner, 1979, 1985) e nacional (Boruchovitch, 2004; Martini, 1999; Neves & Almeida, 1996; Nunes, 1990; Taliuli, 1982). As conseqüências da

internalização das causas do desempenho escolar sobre o desenvolvimento das crianças, principalmente em situações de fracasso, foi uma das preocupações de Nunes (1990), que investigou a *depressão* e o *desamparo adquirido* em crianças.

O *desamparo adquirido*, com relação à aprendizagem acadêmica, é um fenômeno que se caracteriza pela crença do aluno de que não há nada que possa ser feito para evitar o fracasso escolar. Foram encontradas relações significativas entre este fenômeno e a internalização do fracasso, sobretudo em crianças de baixo desempenho escolar e que atribuíam o insucesso a causas internas e estáveis (por exemplo, falta de capacidade). Entretanto, Nunes (1990) alerta que as atribuições de *atenção* e de *esforço*, predominantes na presente pesquisa, apesar de internas, são *controláveis* e *instáveis*, além de indicarem uma preservação do autoconceito e da auto-estima dos próprios alunos e não se associam ao desamparo adquirido ou à depressão, revelando um aspecto positivo do padrão atribucional dos mesmos.

O aluno que atribui o sucesso à *capacidade* e ao *esforço* (incluindo a *atenção*) e o fracasso à *falta de esforço* se beneficia em desempenhos futuros, uma vez que as atribuições de *esforço* e *capacidade*, em situações de sucesso, estão associadas à percepção de competência, à autoestima e ao autoconceito positivo do aluno. Associadas ao uso de estratégias de aprendizagem adequadas essas atribuições podem levar os alunos a serem bem sucedidos e a se sentirem eficazes no processo de aprendizagem, além de permanecerem motivados na realização das atividades acadêmicas, contribuindo para um melhor desempenho escolar. Quando as experiências de fracasso são atribuídas à *falta de esforço* (uma causa interna, instável e controlável), minimiza-se o impacto do insucesso, o que ajuda o aluno a não interpretá-lo como algo tão negativo e a perceber que é possível superá-lo com o investimento de esforço e com uso adequado de estratégias de aprendizagem, gerando boas expectativas de sucesso futuro (Boruchovitch & Martini, 1997).

Por outro lado, ao atribuírem o fracasso principalmente à *falta de esforço*, esses alunos deixam pistas de que, em algumas ocasiões, encontraram-se desmotivados e não investiram seus recursos pessoais e seu esforço na realização da tarefa, embora tenham demonstrado uma atribuição favorável à superação do fracasso. A compreensão desses resultados requer análises mais detalhadas dessas atribuições em relação às condições objetivas dos contextos de aprendizagem, à qualidade das ações interativas entre professores e alunos, às estratégias de ensino utilizadas pelos professores, ao clima motivacional em sala de aula, às metas valorizadas no processo de ensino-aprendizagem, bem como investigações mais aprofundadas sobre os significados pessoais e culturais envolvidos no relato dos alunos (Martini, 2003). Este conhecimento pode fornecer importantes subsídios para intervenções sobre os problemas decorrentes de uma queixa bastante freqüente nas escolas: a falta de motivação dos alunos e, por sua vez, o baixo desempenho acadêmico.

Como menciona Bzuneck (2001), os problemas motivacionais são freqüentes e, apesar de estarem *no* aluno, pois ele é o agente e o maior prejudicado, isso não significa que sejam *do* aluno. Para o autor, a motivação está relacionada à qualidade das interações entre os alunos, os professores e a tarefa, bem como a alguns fatores presentes em sala de aula, sobre os quais os professores têm amplo poder de decisão e ação, tais como: a identificação do interesse dos alunos pela tarefa e da importância que conferem à mesma, das expectativas dos alunos em relação à tarefa, se acreditam ter condições de serem bem sucedidos, se a tarefa está ao alcance dos alunos, se é desafiadora e gera curiosidade, entre outras. Guimarães (2001) aponta, ainda, algumas ações educativas do professor, que podem ser facilmente promovidas em sala de aula e se associam empiricamente à maximização da motiva-

ção dos alunos, tais como destacar o esforço pessoal como um valor importante e não apenas valorizar as notas dos alunos, apresentar constantemente desafios aos alunos, promover a curiosidade, diversificar planejamentos de atividades, compartilhar decisões, orientar o uso de estratégias de aprendizagem adequadas, entre outras.

Entretanto, é fundamental se reconhecer que não há receitas padronizadas para o professor obter o sucesso dos seus alunos. O professor deve estar motivado o suficiente para olhar com cuidado, esforço e persistência para seus alunos e para suas próprias ações docentes. Entende-se que, em qualquer situação do processo de ensino-aprendizagem, a motivação do aluno esbarra na motivação do professor e esta, por sua vez, depende de suas crenças pessoais de competência e auto-eficácia docente (Bzuneck, 2001).

#### As Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar e suas Relações com o Desempenho Acadêmico e o Gênero

As relações entre as atribuições de causalidade e o desempenho acadêmico constituem uma das questões centrais da Teoria da Atribuição de Causalidade (Martini & Boruchovitch, 2004). Pesquisas indicam que a *capacidade* e o *esforço*, nas situações de sucesso escolar, são causas freqüentemente atribuídas por alunos de bom desempenho acadêmico, enquanto a *falta de capacidade* é freqüentemente atribuída por alunos de baixo desempenho acadêmico, em situações de fracasso escolar (Martini & Boruchovitch, 2004).

Neste estudo, os alunos de alto desempenho escolar atribuíram o sucesso principalmente ao *esforço*, ao *prestar atenção* e à *capacidade* e o fracasso à *falta de esforço* e ao *não prestar atenção*. Esses resultados se mostram positivos, pois alunos que atribuem o sucesso escolar ao próprio *esforço*, *atenção* e *capacidade* e o fracasso à *falta de esforço* e ao *não prestar atenção* tendem a ter melhores habilidades acadêmicas e autopercepções mais positivas (Martini & Boruchovitch, 2004). Por outro lado, os alunos de baixo desempenho acadêmico atribuíram o fracasso à *falta de capacidade* e responderam significativamente mais *não sei* tanto nas situações de sucesso como de fracasso, se comparado aos alunos de melhor desempenho acadêmico. Esses resultados dificultam o progresso escolar destas crianças, pois trazem conseqüências negativas à auto-estima, ao autoconceito, à motivação para aprendizagem e, por conseguinte, à superação ou minimização do fracasso escolar (Martini, 1999).

Pesquisas indicam que alunos que duvidam de sua competência acadêmica e atribuem o fracasso à própria *falta de capacidade*, e não à *falta de esforço*, estão mais propensos a terem problemas comportamentais e motivacionais, além de se sentirem desmotivados (Weiner, 1979). A alta freqüência de respostas *não sei*, dadas pelos

alunos de baixo desempenho acadêmico, por sua vez, pode revelar um desconhecimento por parte desses alunos sobre as possíveis causas de seu desempenho escolar ou, ainda, a falta de motivação para responderem às questões da pesquisa. Além disso, Miras (2004) menciona a influência que a avaliação do professor exerce sobre as atribuições dos alunos. Esta autora argumenta que a variabilidade, o caráter imprevisível e a falta de consistência nos elogios, nas recompensas e nas críticas dos professores para seus alunos poderiam explicar as dificuldades que muitos têm em determinar as causas responsáveis pelos seus sucessos e fracassos escolares.

Os resultados obtidos neste estudo confirmam os dados da literatura internacional e nacional com crianças de mesma faixa etária e nível sócio-econômico (Bempechat, Nakkula, Wu, & Ginsburg, 1996; Boruchovitch, 2004; Heibert, Winograd, & Donner, 1994; Jacobson, Lowery, & DuCette, 1986; Martini, 1999; Schlieper, 2001). Taliuli (1982) realizou um estudo com crianças de quarta série do ensino fundamental e constatou que crianças com alto desempenho escolar atribuíram o sucesso principalmente à *capacidade*, enquanto crianças com baixo desempenho acadêmico atribuíram o fracasso à *falta de capacidade*. Nunes (1990) investigou as atribuições de causalidade de crianças de 2<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> séries do ensino fundamental e, do mesmo modo que Taliuli (1982) observou que crianças com desempenho acadêmico insatisfatório atribuíram o seu fracasso muito mais a causas internas e estáveis do que crianças com bom desempenho escolar. Boruchovitch (2004) realizou um levantamento das atribuições de causalidade para sucesso e fracasso de alunos de 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental e identificou que as principais atribuições mencionadas pelos alunos para explicar suas experiências de sucesso e fracasso foram o *esforço*, *ter uma boa professora*, *facilidade da tarefa*, *ficar calmo*, *falta de esforço* e *dificuldade da tarefa*. Os alunos repetentes, por sua vez, apontaram significativamente mais o *manter-se calmo* como causa do sucesso e o *ficar nervoso* como causa do fracasso escolar, quando comparados aos alunos não repetentes.

Conhecer as atribuições de causalidade dos alunos oferece importantes subsídios para que, através de programas de retreinamento, atribuições incompatíveis com a motivação para aprendizagem e com o bom desempenho escolar possam ser alteradas (Boruchovitch & Martini, 1997). A modificação das percepções errôneas de causalidade, por meio de programas de retreinamento, pode contribuir significativamente para a minimização das conseqüências negativas do fracasso escolar e para o aumento das expectativas de sucesso futuro (Perry, Hechter, Menec, & Weinberg, 1993). De modo geral, o objetivo dos programas de retreinamento atribucional é modificar a percepção das causas do fracasso, de externas, estáveis e não controláveis, para internas, instáveis e controláveis (Forsteling,

1985) e, também, auxiliar os alunos que fracassaram a perceber a possibilidade de terem utilizado estratégias de aprendizagem inapropriadas, muito embora tenham se esforçado (Hattie, Biggs, & Purder, 1996).

Neste sentido, o *esforço* é uma atribuição altamente construtiva para a aprendizagem, por tratar-se de uma causa interna, controlável e predominantemente instável. Quando se concebe o fracasso como devido à *falta de esforço*, pode-se ter a crença de que mais *esforço* levará ao sucesso no futuro. Ressalta-se, contudo, que a ênfase inadequada sobre o *esforço* ou a *falta de esforço*, como causa responsável pelo sucesso e fracasso escolar, pode trazer algumas conseqüências negativas ao aluno. Quando os alunos estão certos de terem se esforçado ao máximo e recebem do professor o *feedback* de fracasso como resultante da *falta de esforço*, podem alterar negativamente sua percepção de competência em relação à tarefa. É fundamental, portanto, que os professores conheçam as atribuições de causalidade de seus alunos para poderem trabalhá-las de forma a beneficiá-los e, também, encorajem o uso de estratégias de aprendizagem apropriadas, utilizando razoavelmente as atribuições de *esforço* (Boruchovitch & Martini, 2004).

No que se refere às relações entre as atribuições de causalidade e gênero, diferenças entre meninos e meninas têm sido descritas na literatura da área. Pesquisas demonstram que meninas atribuem o fracasso mais à falta de capacidade e o sucesso mais a fatores externos do que meninos (Stipek & Gralinsk, 1991). Em contrapartida, neste estudo, meninas atribuíram o sucesso principalmente ao *prestar atenção*, ao *esforço* e à *capacidade* e o fracasso à *falta de esforço*. Os meninos, por sua vez, atribuíram o sucesso ao *esforço* e à *capacidade* e o fracasso ao *não prestar atenção*, à *falta de esforço* e à *falta de capacidade* e responderam significativamente mais *não sei* tanto nas situações de sucesso como de fracasso, se comparado às meninas.

As diferenças em relação aos dados da literatura da área, bem como as semelhanças encontradas entre os resultados de alunos de *alto desempenho escolar* e *meninas* e entre os alunos de *baixo desempenho escolar* e *meninos*, deste estudo, se devem, provavelmente, ao fato do gênero e do desempenho acadêmico serem variáveis relacionadas nesta amostra, uma vez que *meninos* e *alunos de baixo desempenho* são, essencialmente, o mesmo grupo, assim como *meninas* e *alunos de alto desempenho escolar*. Neste caso, não se pode identificar qual das duas variáveis é condicionante da resposta, ou seja, ser *menino* ou ter *baixo desempenho acadêmico* (a mesma relação ocorrendo com *meninas* e *alto desempenho escolar*).

Apesar dos dados relativos à comparação entre gênero, desempenho acadêmico e atribuições de causalidade dos alunos não serem conclusivos neste estudo, constatou-se que as meninas foram avaliadas pelos professores com

tendo um alto desempenho acadêmico e apresentaram um padrão atribucional mais apropriado à motivação e ao sucesso escolar do que os meninos, pois, tanto para as situações de sucesso como de fracasso, atribuíram causas freqüentemente associadas ao bom autoconceito, à boa auto-estima, à auto-eficácia positiva, à persistência na tarefa, à motivação e à expectativa de sucesso futuro. Os meninos, por sua vez, foram classificados pelos seus professores, em sua maioria, como alunos de baixo desempenho escolar e apresentaram crenças incompatíveis com a motivação e com o sucesso escolar, além destas crenças estarem freqüentemente relacionadas ao baixo autoconceito, à baixa auto-estima, ao desamparo adquirido e também à depressão (Nunes, 1990). Identifica-se, portanto, uma situação crítica que precisa ser superada.

A literatura parece apontar para algumas diferenças na qualidade das relações que os professores estabelecem com meninas e meninos, que poderiam dar elementos para a compreensão desses resultados. Hughes, Cavell, e Willson (2001), investigaram a percepção de alunos sobre a qualidade das relações com seus professores e os demais alunos companheiros de classe. Os autores identificaram que meninas são vistas pelos colegas de sala de aula como aquelas que recebem níveis maiores de suporte e atenção dos professores, quando comparado aos meninos. Estes, por sua vez, são percebidos como os alunos que se envolvem em interações mais conflituosas e difíceis com seus professores. Estas mesmas relações foram constatadas por Birch e Ladd (1998). Para Hughes, Cavell, e Willson (2001), esses resultados não são inesperados, tendo em vista alguns estudos em que os professores parecem preferir alunos mais cooperativos, responsáveis e que apresentam comportamentos menos assertivos e de enfrentamento, o que são características mais peculiares de meninas do que de meninos (Del Prette & Del Prette, 2001; Sadker, Sadker, & Klein, 1991).

Essas diferenças encontradas na qualidade das relações dos professores com os alunos do gênero feminino e masculino (Birch & Ladd, 1998; Del Prette & Del Prette, 2001; Hughes, Cavell, & Willson, 2001; Sadker, Sadker, & Klein, 1991) podem levar a uma diminuição da motivação para aprendizagem e participação dos meninos em sala de aula ou, ainda, agravar os problemas interpessoais desses alunos com seus professores e demais colegas em classe, trazendo prejuízos ao desempenho acadêmico dos mesmos. Torna-se fundamental, portanto, que novas investigações sejam conduzidas em contexto de sala de aula, com vistas a verificar as condições em que essas diferenças são geradas e concretizadas para, com isso, se identificar junto aos professores e seus alunos, possíveis pontos de intervenção que auxiliem no desenvolvimento de condições mais igualitárias de aprendizagem e desenvolvimentos socioemocional para meninos e meninas.

#### A Afetividade dos Alunos nas Situações de Sucesso e Fracasso Escolar

Um dos objetivos deste estudo foi identificar as emoções e os sentimentos dos alunos em relação às situações de sucesso e fracasso escolar, uma vez que a Teoria da Atribuição de Causalidade prevê a integração entre pensamento, sentimento e ação. Parte dos sentimentos e das emoções experimentadas nos processos educacionais não surge como resposta direta aos estímulos presentes, mas são claramente mediados pelas crenças atribucionais dos alunos (Martini & Boruchovitch, 2004).

A esse respeito, Weiner (1979, 1985, 1986) afirma que uma seqüência motivacional tem início com um resultado que o indivíduo interpreta como sucesso (realização da meta) ou fracasso (não realização). As primeiras reações afetivas emergentes são as emoções dependentes do resultado e independentes das causas, como, por exemplo, a *alegria* para o sucesso e a *tristeza* para o fracasso. Em seguida, inicia-se uma procura das causas responsáveis pelos resultados de sucesso ou fracasso. A causa é encontrada e interpretada pelo sujeito nas dimensões da causalidade quando, então, as expectativas, as emoções e as ações do indivíduo são influenciadas por esta causa e sua classificação dimensional.

As reações emocionais decorrentes da análise das atribuições nas dimensões da causalidade mais freqüentes em adultos são: a *culpa*, o *orgulho*, a *vergonha* e a *surpresa*. A *culpa* é decorrente da compreensão de que o fracasso foi resultado de uma causa interna e controlável pelo indivíduo, como, por exemplo, a *falta de esforço*. O *orgulho* e a *vergonha* surgem quando o sucesso ou fracasso são atribuídos a causas internas, como a *capacidade* e o *esforço*. A *surpresa*, por sua vez, é decorrente da atribuição de sucesso à *sorte* (Weiner, 1986). Outras reações emocionais foram também identificadas por Weiner (1986), tais como a *raiva* e a *pena*. A *raiva* surge quando a causa do fracasso é percebida como possível de ser controlada por outras pessoas e a *pena* aparece quando o fracasso é decorrente de uma causa incontrolável para aquele que fracassa.

No que se refere às relações entre as emoções e as atribuições de causalidade em crianças, Weiner, Graham, Stern e Lawson (1982) mencionam que as crianças primeiramente associam as emoções simplesmente aos resultados obtidos e independentemente das causas. Somente com o avanço da idade, por volta dos oito anos, elas começam a compreender que as emoções resultam não somente dos resultados positivos ou negativos obtidos na realização de uma tarefa, mas das atribuições de causalidade para o sucesso ou fracasso obtidos. Elas se tornam, portanto, capazes de compreender emoções mais complexas e podem relatar, por exemplo, sentimentos de *orgulho* e *competência* quando o sucesso foi atingido pela *capacidade* ou *esforço* e de *vergonha* ou *culpa* quando o fracasso

so foi resultado da *falta de esforço* ou da *falta de capacidade*.

Por outro lado, para Stipek e DeCotis (1988), mesmo crianças mais novas são capazes de estabelecer relações entre as atribuições de causalidade e as emoções em situações de desempenho. Essas autoras investigaram crianças com idades entre 6 e 8 anos e identificaram que, semelhante aos adultos, elas relataram emoções e sentimentos mais complexos e associados às análises atribucionais, tais como *culpa*, *orgulho*, *vergonha* e *surpresa*. Entretanto, essas crianças demonstraram diferenças na conceituação das atribuições de causalidade se comparadas aos adultos e associaram o sentimento de *culpa* tanto em situações nas quais o fracasso foi atribuído à *falta de esforço* como quando atribuído à *falta de capacidade*. Além disso, essas crianças associaram sentimentos de *orgulho* e *vergonha* tanto em situações em que os resultados foram atribuídos à *sorte* como quando atribuídos à *capacidade*.

Os resultados obtidos por Stipek e DeCotis (1988) são coerente com as pesquisas sobre as atribuições de causalidade e o desenvolvimento infantil, pois confirmam que crianças com menos de 8 anos de idade tendem a não diferenciar a controlabilidade das atribuições de *capacidade*, *esforço* e *sorte*, o que justifica o sentimento de *culpa* relatado por elas quando atribuíram o fracasso tanto à *falta de capacidade* como quando atribuído à *falta de esforço* e os sentimentos de *orgulho* e *vergonha* associados tanto à *sorte* como à *capacidade*. Somente no início da adolescência as atribuições de causalidade das crianças aproximam-se das dos adultos e a diferenciação entre os conceitos de *capacidade*, *esforço* e *sorte* podem ser observadas (Martini & Boruchovitch, 2004; Pintrich & Schunk, 2001).

Para Stipek e DeCotis (1988), portanto, as diferenças encontradas nas relações entre as atribuições de causalidade e as emoções em adultos e crianças não se deve à incapacidade das crianças de compreenderem que as emoções são influenciadas pelas causas dos resultados de sucesso ou fracasso, mas sim pelas diferenças na conceituação das atribuições de causalidade. Além disso, os resultados obtidos por Stipek e DeCotis (1988) confirmam os dados da literatura ao identificarem que, com o avanço da idade, as crianças se aproximam das relações entre atribuições, dimensões da causalidade e emoções encontradas nas pesquisas com adultos (Graham, Doubleday & Guarino, 1984; Graham & Weiner, 1986; Thompson, 1987; Weiner, Graham, Stern, & Lawson, 1982). Essas autoras também investigaram crianças com idades entre 9 e 11 anos e verificaram que, semelhante aos adultos, elas relataram sentimentos mais complexos, como a *culpa*, o *orgulho*, a *surpresa* e a *vergonha* e associaram a *culpa* somente à *falta de esforço*, demonstrando compreender que o *esforço* é uma causa controlável, enquanto a *capacidade* não.

Os alunos do presente estudo, embora com idades entre 8 e 13 anos, responderam principalmente que se sentiram *bem e feliz* nas situações de sucesso escolar. Nas duas primeiras histórias de sucesso, as atribuições mais frequentes foram o *esforço* e a *atenção*, causas predominantemente internas, instáveis e controláveis. Esses resultados se mostram coerentes com os dados da literatura ao confirmarem que atribuir causas controláveis, como o *esforço* e a *atenção*, a situações de sucesso, pode gerar sentimentos de *felicidade* (Metalsky, Joiner, Hardin, & Abramson, 1993). Por outro lado, na terceira história de sucesso escolar, a atribuição mais frequente foi a *capacidade*, uma causa interna e estável. Geralmente, quando os alunos nesta faixa etária atribuem a causa do sucesso escolar à própria *capacidade*, sentimentos de *orgulho* e *competência* tendem a surgir (Boruchovitch & Martini, 1997; Pintrich & Schunk, 2001), porém estes sentimentos não foram identificados neste estudo.

Em relação às situações de fracasso, os alunos responderam terem se sentido *triste e mal* e a atribuição mais frequente para essas situações foi a *falta de esforço*. Esses resultados são também, em parte, semelhantes aos dados da literatura da área, pois confirmam que as atribuições internas ao fracasso geram sentimentos de tristeza podendo, inclusive, em níveis mais intensos, levar a depressão (Nunes, 1990). Entretanto, atribuir o fracasso à *falta de esforço*, uma causa interna e controlável, pode gerar a *culpa* ou a *vergonha* no aluno, sentimentos praticamente ignorados pelos alunos deste estudo (Martini & Borichovitch, 2004; Pintrich & Schunk, 2001).

Observou-se, portanto, uma dificuldade nos alunos deste estudo em reconhecer e nomear os sentimentos e emoções que experimentam nas situações de sucesso e fracasso escolar, uma vez que respostas como sentir-se *bem e mal* foram bastante frequentes. Esse resultado é coerente com outros estudos nacionais sobre identificação e nomeação de emoções em crianças (Garcia-Serpa, Meyer, & Del Prette, 2003; Paula & Del Prette, 1998) que atestam para a dificuldade dos alunos nessa área, o que pode ser decorrente de prática cotidiana nas escolas, que negligencia a afetividade e o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

Como mencionado anteriormente, profissionais da Educação têm se centrado nos aspectos cognitivos do processo de ensino-aprendizagem, tais como memória, pensamento, raciocínio, percepção e linguagem, deixando em segundo plano os aspectos afetivos. Entretanto, cognições e afetos são elementos indissociáveis do funcionamento psicológico humano e é fundamental que professores, pais e educadores tenham uma visão mais integrada do desenvolvimento humano e percebam o indivíduo do ponto de vista das relações entre seus pensamentos, sentimentos, emoções e ações (Del Prette & Del Prette, 2001, 2005; Galvão, 2003; Silva Leme, 2003). Sobre este aspecto, Lis-

boa e Koller (2004) argumentam que a escola não pode ser considerada como um local reservado unicamente para a aprendizagem formal ou para o desenvolvimento cognitivo das crianças, mas como um importante espaço de socialização e de desenvolvimento da afetividade dos alunos.

Para Arantes (2002) torna-se fundamental a construção de um sistema educacional que rompa [com] e supere a clássica dicotomia entre cognição e afetividade, entre razão e emoção, na qual se atribui ao intelecto um lugar privilegiado na Educação, em detrimento dos aspectos afetivos. Esta autora defende que o pensamento racional e lógico não é condição suficiente para a ação, mas as emoções e os sentimentos conduzem as pessoas a se comportarem de determinada maneira. A autora menciona a criminalidade, a agressividade e o suicídio, como exemplos de problemas de comportamento e de desajustamento socioemocional que não têm como causa o desconhecimento de conteúdos escolares e racionais nos moldes tradicionais, mas estão fortemente associados a déficits nas habilidades de resolução de problemas interpessoais e sociais e a desajustes emocionais. A promoção do desenvolvimento socioemocional dos alunos, além de caracterizar uma concepção mais ampla da função social da escola (Del Prette & Del Prette, 2005), também se justifica por sua função na aprendizagem acadêmica e na solução de muitos dos desafios disciplinares de que tanto se queixam os professores (Del Prette, A., & Del Prette, Z., 2003; Del Prette, Z., & Del Prette, A., 2003).

Neste sentido, os conteúdos e as habilidades pertinentes à vida social e afetiva das crianças deveriam ser introduzidos no cotidiano escolar e incorporados de forma transversal e interdisciplinar em projetos escolares (Arantes, 2002; Del Prette & Del Prette, 2002; 2005). Esta aprendizagem emocional pode ocorrer desde os primeiros anos escolares, pois mesmo as crianças pequenas podem aprender a identificar sentimentos como alegria, tristeza, medo, simpatia, raiva entre outros e a reconhecer as causas que os provocam (Garcia-Serpa, Meyer, & Del Prette, 2003). Quando as crianças são auxiliadas a identificar em si e nos outros os sentimentos e as emoções, a expressá-los adequadamente, bem como a superar aqueles afetos que são negativos, é possível aplicar esse conhecimento a situações interpessoais que se apresentam no cotidiano escolar, favorecendo a resolução de conflitos e o desenvolvimento da solidariedade e da competência social (Del Prette & Del Prette 2001, 2002, 2005, Sastre & Moreno, 2003).

### Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi realizar um levantamento das atribuições de causalidade de alunos do Ensino

Fundamental para situações de sucesso e fracasso escolar e suas relações com o desempenho acadêmico e com o gênero, bem como identificar as emoções e os sentimentos dos alunos relacionados às situações de sucesso e fracasso escolar.

Como mencionado anteriormente, conhecer as atribuições de causalidade dos alunos pode oferecer importantes subsídios para o planejamento de programas de retreinamento de atribuições que favoreçam o desenvolvimento de crenças compatíveis com a motivação para a aprendizagem e o bom desempenho escolar (Boruchovitch & Martini, 1997). Evidentemente, as modificações no padrão atribucional dessas crianças não deve ocorrer independentemente de um trabalho conjunto com os professores e com toda a escola, em busca da construção de um ambiente de cooperação, interações positivas, esforço e reconhecimento das capacidades e habilidades do aluno, com vistas à superação de suas dificuldades escolares. De acordo com Bzuneck (2001), o contexto educacional exerce um papel fundamental no desenvolvimento de crenças compatíveis ou não com a motivação para a aprendizagem e com o bom desempenho acadêmico, o que aponta para a necessidade de que as variáveis pessoais de professores e alunos sejam focalizadas juntamente com as variáveis contextuais, em busca do sucesso escolar.

Ressalta-se, ainda, a necessidade de que os processos de capacitação de professores incluam, em seus programas, as dimensões afetiva e socioemocional, uma vez que estes precisam estar atentos e preparados para lidar com essas dimensões em si mesmo e em seus alunos. Aprender e ensinar os alunos a distinguir as diferentes emoções e sentimentos que experimentam, a identificá-los e reconhecê-los em si mesmos e nos outros e a resolver conflitos interpessoais é tarefa também do professor e da escola e não apenas da família. Concordando-se com Galvão (2003), é necessário perceber a escola como um local privilegiado de constituição do sujeito e da construção de relações interpessoais mais justas e igualitárias. Isso certamente implicará na busca de novos procedimentos e metodologias que garantam uma prática mais efetiva e comprometida dos educadores com esse ideário.

### Referências

- Arantes, V. A. (2002). A afetividade no cenário da Educação. In M. K. De Oliveira, D. T., R. Souza, & T. C. Rego (Eds.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida cotidiana* (pp. 159-176). São Paulo, Brasil: Moderna.
- Birch, S., & Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behavior and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Boruchovitch, E., & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(3), 59-71.

- Boruchovitch, E. (1995). *A identificação e o estudo das variáveis associadas ao fracasso escolar brasileiro*. Projeto de pesquisa realizado na qualidade de bolsista recém-doutor do CNPq. Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade de Campinas.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attribution for success and failure in mathematics among Brazilian students. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 53-60.
- Bzuneck, A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & Bzuneck, A. (Eds.), *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea* (pp.9-36). Petrópolis: Vozes.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W., & Schliemann, A. D. (1989). *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Aprendizagem socioemocional na escola e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In A. Del Prette, & Z. A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 83-127). Campinas: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & A. Del Prette, A. (2002). *Psicología de las habilidades sociales: Terapia y educación*. Santa Fé de Bogotá, México: Manual Moderno.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2003). Habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem: Teoria e pesquisa sob um enfoque multimodal. In A. Del Prette, & A. P. Del Prette (Eds.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção* (pp. 167-206). Campinas, Brasil: Alínea.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- Ferreira, M., Assmar, E., Omar, A., Delgado, H., González, A., Souza, M., & Cisne, M. (2002). Atribuições de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: Um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 515-527.
- Forsteling, F. (1985). Attributional retraining. A review. *Psychological Bulletin*, 98, 495-512.
- Galvão, I. (2003). Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In V. A. Arantes & J. G. Aquino (Eds.), *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas* (pp. 71-88). São Paulo: Summus.
- Garcia-Serpa, F. A., Meyer, S. B., & Del Prette, Z. A. P. (2003). Origem social do relato de sentimentos: Evidência empírica indireta. *Terapia Comportamental e Cognitiva*, 5(1), 21-29.
- Graham, S., Doubleday, C., & Guarino, P. (1984). The development of relations between perceived controllability and the emotions of pity, anger, and guilt. *Child Development*, 55, 561-565.
- Graham, S., & Weiner, B. (1986). From an attributional theory of emotion to developmental psychology: A round-trip ticket? *Social Cognition*, 4, 153-179.
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., & Bocian, K. M. (1997). Teachers as "tests": Differential validity of judgments in identifying students at-risk for learning difficulties. *School Psychology Review*, 26(1), 47-60.
- Guimarães, S. E. R. (2001). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In E. Boruchovitch, & Bzuneck, A. (Eds.), *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 37-57). Petrópolis: Vozes.
- Hughes, J. N., Cavell, T., & Willson, V. (2001). Further evidence for the developmental significance of teacher-student relationships: Peers perception of support and conflict in teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- INEP (2002). *Geografia da Educação brasileira/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília: O Instituto.
- Lisboa, C., & Koller, S. H. (2004). Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Eds.), *Aprendizagem: Processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp. 201-224). Petrópolis: Vozes.
- Martini, M. L. (2003). *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações*. Tese de doutorado não publicada. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil.
- Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de Mestrado não publicada. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. São Paulo, Brasil.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (1999). As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. *Psico-USF*, 4(2), 23-36.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2001). Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea* (pp.148-166). Petrópolis: Vozes.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. (2002). Atribuições de causalidade de professoras do ensino fundamental para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos. *Revista Interação em Psicologia*, 6(2), 149-156.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea.
- Mercado, D; Garcia, L., Fernández, G., & Gomes, J. (1994). Estudio transcultural México-Estados Unidos del Cuestionario de Estilos Atribucionales. *Interamerican Journal of Psychology*, 28(1), 73-89.
- Metalsky, G., Joiner, T., Hardin, T., & Abramson, L. (1993). Depressive reactions for failure in a naturalistic setting: a test of the hopelessness and self-esteem theories of depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 101-109.
- Neves, M. B. J., & Almeida, S. F. C. (1996). O fracasso escolar na 5ª série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12, 147-156.
- Nunes, A. N. de A. (1990). Fracasso escolar e desamparo adquirido. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 6(2), 139-154.
- Oatley, K., & Nundy, S. (2000). Repensando o papel das emoções na educação (pp. 217-232). In D. Olson, & N. Torrance (Eds.), *Educação e desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Paula, J. A., & Del Prette, Z. A. P. (1998). Habilidades sociais em crianças com história de fracasso escolar: Uma proposta de intervenção. Em M. C. Marquexine. M. A., Almeida, E. E. O., Tanaka, N. N. R. Mori, & E. M. Shimazaki (Eds.), *Perspectivas interdisciplinares em educação especial* (pp. 165-170). Londrina: UEL.
- Perry, R. P., Hechter, F. J., Menec, V. H., & Weinberg, L. E. (1993). Enhancing achievement motivation and performance in college students: An attributional retraining perspective. *Research in Higher Education*, 34(6), 687-732.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2001). *Motivation in education: Theory, research, and application*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sadalla, A. M. F. A., & Azzi, R. (2004). Contribuições da afetividade para a educação. In L. E. L. Ribeiro do Valle (Ed.), *Neuropsicologia e aprendizagem* (pp. 343-354). São Paulo: Robe.
- Sadker, M. Sadker, P. & Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education* (pp. 269-334). Washington DC: American Educational Research Association.

- Sastre, G., & Moreno, M. (2003). O significado afetivo e cognitivo das ações. In V. A. Arantes, & J. G. Aquino (Eds.), *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas* (pp. 129-152). São Paulo, Brasil: Summus Editorial
- Silva Leme, M. I. da (2003). Cognição e afetividade na perspectiva da psicologia cultural. In V. A. Arantes, & J. G. Aquino (Eds.), *Afetividade na escola. Alternativas teóricas e práticas* (pp. 89-108). São Paulo: Summus.
- Stipek, D., & DeCotis, K. (1988). Children's understanding of the implications of causal attributions for emotional experiences. *Child Development, 59*(6), 1601-10.
- Stipek, D., & Gralinski, J (1991). Gender differences in children's achievement-related behavior and emotional responses to success and failure in mathematics. *Journal of Educational Psychology, 83*(3), 361-371.
- Taliuli, N. (1982). *Atribuição de causalidade em tarefas acadêmicas por alunos de nível sócio econômico baixo e desempenho diferente*. Dissertação de mestrado não publicada. Curso de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil.
- Thompson, R. (1987) Development of children's inference of the emotions of others. *Developmental Psychology, 22*, 124-131.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3-25.
- Weiner, B. (1985). An atribucional theory of achievement, motivation, and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B., Graham, S., Stern, P., & Lawson, M. E. (1982). Using affective cues to infer causal thoughts. *Developmental Psychology, 18*, 278-286.

Received 28/07/2004  
Accepted 23/05/2005

**Mirella Lopez Martini.** Doutora em Psicologia, Professora no Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos e membro do grupo de pesquisa *Relações Interpessoais e Habilidades Sociais (RIHS)* e do *Núcleo de Estudos de Motivação Acadêmica (NEMA)* da Universidade Federal de São Carlos. É autora do livro *A Teoria da Atribuição de Causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores* (Campinas, Brasil: Alínea).

**Zilda A. P. Del Prette.** Doutora em Psicologia, Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos. É pesquisadora das áreas de Psicologia Escolar Educacional, Educação Especial e, mais especificamente, das temáticas de Habilidades Sociais e Relações Interpessoais, nas quais concentra a maior parte de suas publicações, com livros, artigos e escalas para adultos e crianças.