

Artigo

Atribuições causais e suas possibilidades para a formação docente

Causal attributions and their possibilities for teacher education

Atribuciones causales y sus posibilidades para la formación docente

Jerson Sandro Santos de Souza¹,
Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas²

Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus-AM, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar o conceito de atribuição causal, segundo a perspectiva de Bernard Weiner, bem como discutir a relevância e as implicações desse construto para a formação docente. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, em que se destacam os escritos de Weiner e Kukla (1970), Weiner *et al.* (1971), Weiner (1979, 1985, 2010, 2018), Graham (1990, 2020) e Graham e Taylor (2022). Inicialmente, apresenta-se o modelo atribucional de Weiner, destacando as consequências cognitivas, emocionais, motivacionais e comportamentais das dimensões de causalidade (*locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade). Em seguida, revisam-se estudos cujos principais resultados fornecem pontos de interseção entre a atribuição de causalidade e a formação de professores. Os estudos apontaram que: (1) as atribuições causais influenciam a motivação para realização, a persistência na tarefa e o rendimento acadêmico dos estudantes; (2) é possível a mudança de atribuições causais desadaptativas para atribuições mais adaptativas; (3) as atribuições causais comunicadas pelos professores têm repercussões sobre as atribuições intrapessoais dos estudantes; e (4) as atribuições do professor guiam importantes aspectos de sua prática pedagógica. Conclui-se o trabalho argumentando que é possível identificar dois modos básicos pelos quais as atribuições causais dos professores afetam os desempenhos dos estudantes. Primeiro, as atribuições dos professores, comunicadas de modo direto ou indireto aos discentes, influenciam as atribuições intrapessoais desses discentes e, por conseguinte, seus desempenhos. Segundo, as atribuições dos professores afetam sua prática pedagógica, e esta, por sua vez, impacta o rendimento acadêmico dos estudantes.

Abstract

This article aims to present the concept of causal attribution, according to Bernard Weiner's perspective, and to discuss the relevance and implications of this construct for teacher education. For that, bibliographical research was carried out, in which the writings of Weiner and Kukla (1970), Weiner *et al.* (1971), Weiner (1979, 1985, 2010, 2018), Gaham (1990, 2020) and Graham and Taylor (2022). Initially, Weiner's attributional model is presented, with a highlight on the cognitive, emotional, motivational, and behavioral consequences of the dimensions of causality (*locus* of

¹ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM), bolsista CAPES. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFAM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9812-5009>. E-mail: jersoncobain@gmail.com.

² Doutora em Diagnóstico e Avaliação Educativa/Psicopedagogia pela Universidade da Coruña, Espanha. Professora Titular da UFAM, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), Campus do Vale do Rio Madeira, Humaitá. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0545-5712>. E-mail: suelyanm@ufam.edu.br.



causality, stability, and controllability). Then, this research reviews the studies that provide points of intersection between the attribution of causality and teacher education. The studies pointed out that: (1) the causal attributions influence students' motivation to carry out a specific task, their persistence in doing so, and academic performance; (2) the shift from maladaptive causal attributions to more adaptive attributions is possible; (3) the causal attributions communicated by the teachers have repercussions on the students' self-attributions; and (4) the teacher's attributions guide important aspects of their pedagogical practice. The paper concludes by arguing that it is possible to identify two basic ways in which teachers' causal attributions affect student performance. First, teachers' attributions, communicated directly or indirectly to the students, influence these students' self-attributions and, consequently, their performance. Second, teachers' attributions affect their pedagogical practice, and this, in turn, impacts students' academic performance.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar el concepto de atribución causal, según la perspectiva de Bernard Weiner, y discutir la relevancia y las implicaciones de este constructo para la formación docente. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica, en la que se tomaron en cuenta los escritos de Weiner y Kukla (1970), Weiner et al. (1971), Weiner (1979, 1985, 2010, 2018), Gaham (1990, 2020) y Graham y Taylor (2022). Inicialmente, se presenta el modelo atribucional de Weiner, con énfasis en las consecuencias cognitivas, emocionales, motivacionales y conductuales de las dimensiones de la causalidad (*locus* de causalidad, estabilidad y controlabilidad). Luego, esta investigación revisa los estudios que brindan puntos de intersección entre la atribución de causalidad y la formación docente. Los estudios señalaron que: (1) las atribuciones causales influyen en la motivación de los estudiantes para realizar una tarea específica, su persistencia en realizarla y su rendimiento académico; (2) el cambio de atribuciones causales desadaptativas a atribuciones más adaptativas es posible; (3) las atribuciones causales comunicadas por los profesores repercuten en las autoatribuciones de los estudiantes; y (4) las atribuciones del docente orientan aspectos importantes de su práctica pedagógica. El artículo concluye argumentando que es posible identificar dos formas básicas en las que las atribuciones causales de los docentes afectan el desempeño de los estudiantes. Primero, las atribuciones de los profesores, comunicadas directa o indirectamente a los estudiantes, influyen en las autoatribuciones de estos estudiantes y, en consecuencia, en su desempeño. En segundo lugar, las atribuciones de los docentes inciden en su práctica pedagógica y ésta, a su vez, repercute en el rendimiento académico de los estudiantes.

Palavras-chave: Teoria da atribuição, Rendimento acadêmico, Formação de professores.

Keywords: Attribution theory, Academic achievement, Teacher education.

Palabras clave: Teoría de la atribución, Rendimiento académico, Formación del profesorado.

1. Introdução

O termo “atribuição causal” refere-se ao processo cognitivo por meio do qual o indivíduo busca explicar as causas dos eventos, do comportamento humano ou dos resultados de ações empreendidas por ele próprio (atribuições intrapessoais ou autoatribuições) ou por outros indivíduos (atribuições interpessoais ou heteroatribuições). E essa busca causal é mais provável de ocorrer após eventos ou resultados negativos ou inesperados (Weiner, 1979;

Graham, 2020). A necessidade humana de previsão e de controle dos eventos, que se manifesta no esforço do indivíduo de identificar as propriedades estáveis do meio em que está inserido, encontra-se na origem das atribuições causais (Heider, 1958). Elas fundamentam-se nas experiências do indivíduo, no seu conhecimento prévio, nas informações disponíveis, nos esquemas causais que recebe de sua cultura etc. Dessa forma, atribuições “não implicam necessariamente um conhecimento objetivo da realidade, mas a interpretação que o indivíduo faz dela” (Kaulfuss; Boruchovitch, 2016, p. 322).

Além disso, essas percepções causais influenciam as expectativas de sucesso futuro e eliciam reações afetivas, interferindo, dessa forma, na motivação para realização e, em última análise, no comportamento motivado (Weiner, 1979, 1985, 2018). Nesse sentido, considerando os contextos de sala de aula, “Os estilos atribucional e motivacional afetam, condicionam e determinam o rendimento acadêmico à medida que definem o comportamento do estudante diante do processo de estudo-aprendizagem” (Mascarenhas; Lozano, 2007, p. 1723). Tal fato exemplifica a importância desse conceito para os contextos educativos.

De modo amplo, um conjunto de abordagens, e não uma teoria única, foi desenvolvido para elucidar como as pessoas explicam e dão sentido ao comportamento humano, o que gerou um campo de investigação chamado Teoria da Atribuição. “Um amálgama de suposições, crenças, dados, hipóteses e teorias relacionadas à causalidade fenomenal se enquadra na rubrica da teoria da atribuição” (Weiner, 2010, p. 558, tradução nossa). Segundo Kelley (1973), a Teoria da Atribuição se desenvolveu dentro da Psicologia Social, principalmente como meio de lidar com questões de percepção social. Entretanto, durante e após sua ascensão, a atribuição de causalidade também se estendeu para outros campos de estudo, incluindo a psicologia educacional (Weiner, 2010).

Os princípios fundamentais da Teoria da Atribuição foram inicialmente desenvolvidos por Heider (1958), o que o levou a ser considerado, unanimemente, “o pai da teoria da atribuição” (Ferreira, 2019, p. 4). Muitos desses princípios foram, posteriormente, sistematizados e operacionalizados por Jones e Davis (1965) e por Kelley (1967, 1972) – autores cujos trabalhos inspiraram a formulação de novas hipóteses e a abertura de novas linhas de pesquisa (Dela Coleta; Dela Coleta, 2006). Além dos trabalhos clássicos desses três autores, Bernard Weiner (Weiner *et al.*, 1971; Weiner, 1979, 1985, 2018) também fez contribuições seminais para o estudo da atribuição (Piccinini, 1988; Ferreira, 2019). Esse autor analisou, em especial, como as pessoas explicam seus sucessos e fracassos na realização de tarefas e como essas explicações causais influenciam expectativas de sucesso, emoções e comportamentos. Além do mais, Weiner se ocupou “longamente do estudo das implicações das atribuições causais para o sucesso e fracasso no contexto escolar” (Beck *et al.*, 2004, p. 173). Tal enfoque gerou uma base conceitual e empírica propícia ao estudo das implicações educacionais das atribuições causais. Por esse motivo, esse quadro teórico é focado neste artigo.

Estudos baseados nesse modelo atribucional mostraram que, além de exercer influência nas atribuições intrapessoais de desempenho dos estudantes, as atribuições interpessoais do professor sobre os resultados de seus discentes também guiam importantes aspectos de sua prática pedagógica, influenciando suas expectativas em relação ao desempenho futuro

dos estudantes, seus comportamentos de ajuda, bem como interferindo na alocação de recompensas e punições e na assimilação de um discurso educacional que ressalta a importância do professor e da escola para o desenvolvimento e a aprendizagem dos discentes (Weiner; Kukla, 1970; Graham, 1990; Campos, 1997; Martini; Del Prette, 2002; Beck *et al.*, 2004; Kaulfuss; Boruchovitch, 2016). Desse modo, uma vez que pode auxiliar o professor na tomada de consciência dos fatores que impactam a sua prática pedagógica e porque esclarece como as crenças causais afetam a aprendizagem dos estudantes, o conceito de atribuições causais propicia um amplo espectro de possibilidades e implicações para a formação docente.

Assim sendo, neste artigo, objetivamos: (1) apresentar e discutir as características e possibilidades do modelo atribucional de Bernard Weiner; (2) apresentar e analisar os principais achados de estudos que versam sobre as atribuições causais de sucesso e fracasso em contextos de realização acadêmica; e (3) discutir a relevância desse construto para a formação de professores. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, pautada nos pressupostos discutidos por Lima e Mioto (2007), para os quais esse tipo de pesquisa implica um “conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Mioto, 2007, p. 38). A pesquisa foi norteada pela seguinte questão principal: O que revelam os achados de estudos sobre atribuições causais, considerando aspectos intra e interpessoais, publicados em âmbito nacional e internacional, no sentido de contribuir para a formação de professores?

Optamos pela pesquisa bibliográfica porque ela permite “ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2022, p. 29). Essa característica torna essa metodologia ideal para os fins deste artigo, visto que as atribuições causais assumem inúmeras facetas, muito difíceis de serem contempladas diretamente. Nesse sentido, de acordo com uma abordagem qualitativa, buscamos textos científicos que fornecessem informações relevantes para a consecução de um ou mais dos objetivos supracitados. Os textos escolhidos passaram por leitura reflexiva e interpretativa, foram fichados e a síntese integradora desse processo de análise e reflexão assumiu a forma do presente artigo. Vale destacar que este estudo, que faz parte da fase exploratória de uma pesquisa de doutorado em educação (PPGE-UFAM), foi impulsionado pelo interesse dos autores em investigar a relação entre as crenças dos professores e as suas práticas pedagógicas, o que trouxe à baila o referido conceito. Além disso, esta investigação também foi motivada pela constatação de que há uma escassez de trabalhos voltados a esse tema no contexto brasileiro.

2. O modelo atribucional de Bernard Weiner

No trabalho intitulado *Perceiving the causes of success and failure*, Weiner *et al.* (1971), influenciados pelas ideias pioneiras de Heider (1958) e guiados pelos estudos de Crandall, Katkovsky e Crandall (1965) e de Rotter (1966) sobre *locus* de controle, apresentaram um modelo atribucional de motivação para realização. “O modelo é baseado na suposição de que as crenças sobre as causas do sucesso e do fracasso fazem a mediação entre as

transações estímulo-organismo antecedentes e o comportamento de realização subsequente” (Weiner *et al.*, 1971, p. 2, tradução nossa).

Os autores postularam que as pessoas utilizam quatro elementos de atribuição, tanto para a interpretação quanto para a predição de resultados de um evento de realização. Os quatro elementos causais são: capacidade³, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Assim, o resultado da ação das pessoas seria uma função desses quatro elementos. Ou seja, na tentativa de explicar o resultado alcançado (sucesso ou fracasso) em um evento relacionado à realização, o indivíduo avalia o seu próprio nível de habilidade ou o de outrem, a quantidade de esforço despendido, a dificuldade da tarefa e a magnitude e direção da sorte experimentada. Os valores são atribuídos a esses fatores e o resultado da tarefa é atribuído diferencialmente às quatro fontes causais. De maneira semelhante, os autores consideraram que as expectativas futuras de sucesso e fracasso seriam baseadas no nível assumido de capacidade em relação à dificuldade percebida da tarefa (*can*, segundo Heider), bem como numa estimativa do esforço pretendido e da sorte antecipada.

Weiner *et al.* (1971) argumentaram que as mudanças de expectativa não são determinadas pelo *locus* de controle do elemento atribucional, como defendido por Rotter e por outros pesquisadores da área de *locus* de controle, mas, sim, pela sua estabilidade. Dessa forma, os autores distribuíram os quatro elementos causais do modelo em duas dimensões causais básicas: (1) *locus* de controle (interno ou externo) e (2) grau de estabilidade (estável ou instável). Nesse quadro, causas internas são aquelas ligadas à pessoa que realiza a ação, enquanto as externas referem-se a fatores ambientais. Causas estáveis são aquelas mais ou menos duradouras ao longo do tempo, enquanto as instáveis são as relativamente variáveis com o passar do tempo. Portanto, dos quatro elementos causais mencionados, dois deles são internos (capacidade e esforço) e os outros dois são externos (dificuldade da tarefa e sorte); ademais, dois são estáveis (capacidade e dificuldade da tarefa) e os dois restantes são instáveis (esforço e sorte).

Weiner *et al.* (1971), comparando o modelo atribucional proposto com o modelo motivacional de Atkinson (1964), sugeriram que o motivo da realização é uma disposição cognitiva, em vez de afetiva. Também defenderam que o afeto segue a avaliação cognitiva. Nesse sentido, postularam que o *locus* de controle está relacionado às consequências afetivas do sucesso e do fracasso. Assim, as reações emocionais (particularmente, orgulho e vergonha) são maximizadas dadas atribuições internas de sucesso e fracasso e minimizadas em caso de atribuições externas. Nessa perspectiva, segundo os autores, o modelo atribucional preconiza que o motivo da realização seja definido como uma “capacidade de perceber o sucesso como causado por fatores internos, particularmente o esforço” (Weiner *et al.*, 1971, p. 18, tradução nossa).

Assim sendo, segundo o modelo proposto por Weiner *et al.* (1971), as diferenças individuais na motivação para realização e as condições antecedentes afetam as cognições mediadoras referentes às causas dos resultados. As atribuições causais (capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte), por sua vez, visto que influenciam expectativas e reações afetivas, condicionam o subsequente comportamento de realização.

³ Os autores utilizaram o termo *ability*, que também é traduzido para o português como habilidade, aptidão ou competência, para designar uma aptidão ou dom natural para a tarefa em pauta (Rodrigues, 1980).

Em publicação posterior, intitulada *A theory of motivation for some classroom experiences*, Weiner (1979) propôs a separação entre os conceitos de *locus* e controle, acrescentando uma terceira dimensão causal a seu modelo, a controlabilidade. A primeira dimensão passou a ser denominada *locus* de causalidade (em vez de *locus* de controle, conceito de Rotter). Dessa forma, a teoria da motivação de Weiner (1979), baseada em atribuições de causalidade para sucesso e fracasso, passou a ser tridimensional, contando com as seguintes dimensões causais: (1) *locus* de causalidade (interno-externo), (2) estabilidade (estável-instável) e (3) controlabilidade (controlável-incontrolável).

Nessa última dimensão, as causas são divididas em controláveis, quando percebidas como passíveis de controle volitivo (e.g., esforço), e incontroláveis, quando são percebidas como não sujeitas ao controle da vontade (e.g., sorte). Segundo Weiner (1979), usando esse modelo, um elemento atribucional pode ser integrado em uma dentre oito categorias (2 níveis de *locus* x 2 níveis de estabilidade x 2 níveis de controle). O Quadro 1 apresenta dez elementos causais e suas respectivas classificações dimensionais.

Quadro 1 - Causas de sucesso e fracasso, classificadas segundo *locus*, estabilidade e controlabilidade

	Internas		Externas	
	Estáveis	Instáveis	Estáveis	Instáveis
Incontroláveis	Capacidade	Humor, Fadiga, Doença	Dificuldade da tarefa	Sorte
Controláveis	Esforço típico	Esforço imediato	Viés do professor	Ajuda não usual de outros

Fonte: Adaptado de Weiner (1979).

Embora as três dimensões causais sejam geralmente definidas como dicotômicas (interno versus externo; estável versus instável; controlável versus incontrolável), elas podem ser mais bem descritas como contínuas (Weiner, 2018). Além dessas, outras possíveis dimensões causais foram sugeridas e usadas para classificar as atribuições, como a intencionalidade (Rosenbaum, 1972) e a globalidade (Abramson; Seligman; Teasdale, 1978). Entretanto, excetuando as três dimensões supracitadas, nenhuma outra propriedade causal foi consistentemente documentada, de modo que *locus*, estabilidade e controlabilidade parecem ser as características gerais das causas percebidas (Weiner, 2018). Mais adiante, retomaremos a discussão sobre as dimensões causais.

Certamente, há inúmeras causas concebíveis de sucesso e fracasso. Weiner (1979) esclarece que os quatro elementos atribucionais básicos discutidos no trabalho de 1971 (Weiner *et al.*, 1971) não devem ser entendidos como os únicos determinantes de sucesso ou fracasso que podem ser percebidos, ou mesmo como os elementos atribucionais mais salientes em todas as situações de realização. Em trabalhos posteriores (Weiner, 1974; Weiner; Russel; Lerman, 1978; Weiner, 1979), o autor indicou também o

humor, a fadiga, a doença, o viés do professor e a ajuda de outras pessoas como causas necessárias e/ou suficientes para o desempenho.

Cooper e Burger (1980) resumem os dados de três pesquisas empíricas que buscaram identificar as causas percebidas de sucesso e fracasso em contextos de realização acadêmica. Os participantes da primeira pesquisa (Quadro 2, de cima para baixo) foram estudantes de uma universidade norte-americana; da segunda, professoras e alunos do ensino fundamental israelense; e da terceira, estudantes de pós-graduação de outra universidade norte-americana. No quadro a seguir, reproduzimos os dados resumidos por esses autores.

Quadro 2 - Causas percebidas de sucesso e fracasso em situações de realização acadêmica

Frieze (1976)	- Capacidade - Esforço estável - Esforço imediato - Tarefa - Outra pessoa - Humor - Sorte - Outro
Bar-Tal e Darom (1977)	- Capacidade - Esforço durante o teste - Preparação em casa - Interesse no assunto - Dificuldade do teste - Dificuldade do material - Condições em casa
Cooper e Burger (1980)	- Capacidade acadêmica - Capacidade física e emocional - Experiência anterior - Hábitos - Atitudes - Autopercepções - Maturidade - Esforço típico - Esforço na preparação - Atenção - Orientações - Instrução - Tarefa - Humor - Família - Outros estudantes - Diversos

Fonte: Adaptado de Cooper e Burger (1980).

Comentando os dados do Quadro 2, Weiner (1979) afirma que a capacidade, o esforço (tanto típico quanto imediato) e a dificuldade da tarefa estão evidentemente entre as principais causas percebidas do desempenho de realização, o que corrobora as intuições anteriores de Heider (1958) e outros pesquisadores, bem como as suas próprias. Além desses fatores, o Quadro 2 mostra que outras pessoas (professores, estudantes e família), motivação (atenção e interesse), características adquiridas (hábitos e atitudes) e os processos fisiológicos (humor, maturidade e saúde) correspondem aos determinantes centrais do sucesso e do fracasso (Weiner, 1979). Ou seja, embora uma quantidade virtualmente infinita de atribuições causais possa ser suscitada para explicar eventos e resultados, um número relativamente pequeno da vasta gama tende a se destacar em contextos relacionados à realização. Com base nas informações do Quadro 2, Cooper e Burger (1980) observam que não há evidências de que a sorte seja usada substancialmente como explicação para resultados acadêmicos. Sobre essa questão, Weiner (1979) comenta que, embora a sorte não esteja incluída nas causas dominantes para resultados acadêmicos, ela pode ser proeminente em outras situações específicas de realização, particularmente na carreira ou em realizações atléticas.

No quadro abaixo (Quadro 3), estão resumidos dados de estudos brasileiros que também identificaram explicações causais para sucesso e fracasso em contextos de realização acadêmica. No primeiro estudo (Quadro 3, de cima para baixo), os autores identificaram crenças causais de estudantes de psicologia sobre suas experiências pessoais de desempenho escolar; no

segundo, os autores identificaram as atribuições para o sucesso na escola; e no terceiro, foram identificadas as atribuições causais de estudantes de pedagogia para o bom desempenho acadêmico.

Quadro 3 - Causas percebidas de sucesso e fracasso em estudos brasileiros

Maluf e Marques (1983, <i>apud</i> BECK <i>et al.</i> , 2004)	- Esforço, interesse, motivação - Disposições internas (condições emocionais e físicas) - Influência social (aprovação e apoio, pressão, influência do grupo) - Sistema educacional (política educacional, estrutura do ensino, condições da escola) - Professor (características pessoais e competência profissional) - Capacidade - Sorte ou acaso - Tarefa
Dela Coleta e Lemos (1985, <i>apud</i> DELA COLETA; DELA COLETA, 2006)	- Esforço, dedicação, persistência - Capacidade, inteligência - Interesse e gosto pelo estudo - Ambição, ideal - Apoio e incentivo de outros - Boa escola e bons professores - Disponibilidade de tempo para estudar - Boas relações e adaptação à escola - Condições financeiras favoráveis - Boa formação anterior - Adaptação ao curso - Métodos de estudo eficazes - Saúde, nutrição - Sorte, fé
Souza, Mascarenhas e Garcia (2023)	- Dedicação - Interesse pelo assunto - Leituras complementares - Professor - Condições de estudo - Conhecimentos anteriores

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os estudos realizados em contexto brasileiro também colocaram o esforço/dedicação e a capacidade (aptidão natural, características pessoais que dispõem o indivíduo para a tarefa em questão) como causas predominantes e recorrentes. Weiner (1979) afirma que esses dois fatores são repetidamente selecionados porque os resultados frequentemente dependem do que podemos fazer e do quanto tentamos fazê-lo.

É importante reconhecer que dados como os mencionados acima envolvem apenas uma descrição das causas percebidas para o sucesso e o fracasso em contextos de realização acadêmica. Reportando-se a Heider (1958), Weiner (1979) salienta que a teoria da atribuição deve ir além das causas percebidas e relatadas pelos indivíduos, sendo necessária a interpretação dessas causas a partir de uma terminologia científica, que pode não fazer parte da lógica do leigo, ou seja, é necessário operar a passagem de uma psicologia ingênua para uma psicologia científica. Aqui destaca-se a importância das dimensões de causalidade. A lista interminável de atribuições causais torna a criação de um esquema de classificação ou uma taxonomia de causas um requisito indispensável para a construção de uma teoria atribucional da motivação (Weiner, 1979). Assim, para este autor, as estruturas dimensionais da causalidade percebida auxiliam os teóricos da atribuição a organizarem os conceitos causais do leigo.

As dimensões causais são as propriedades subjacentes das atribuições. As diversas causas específicas, evocadas para explicar um resultado, podem ser comparadas em termos dimensionais a fim de determinar suas semelhanças e diferenças. Por exemplo, capacidade e esforço típico são causas semelhantes em *locus* e em estabilidade (ver Quadro 1), pois ambas são percebidas como internas e estáveis, mas são diferentes em controlabilidade (esforço típico é controlável e capacidade é incontrolável). O cerne da teoria atribucional da motivação para realização reside na identificação das dimensões de causalidade e na descoberta das relações entre essas dimensões e suas consequências psicológicas (Weiner, 1979).

O modelo dimensional é vantajoso para a investigação das atribuições causais e seus efeitos porque as propriedades dimensionais são mais importantes na determinação das emoções, das expectativas e do comportamento de realização do que as causas em si. Nesse sentido, Meyer (1980), que realizou um estudo cujos achados forneceram forte suporte para a taxonomia tridimensional de Weiner, afirmou que conhecer as propriedades dimensionais de uma explicação causal pode ser mais importante do que conhecer a própria explicação causal.

Como mencionado, Weiner *et al.* (1971) postularam que o *locus* de controle (interno versus externo) estava relacionado às consequências afetivas do sucesso e do fracasso. Especificamente, uma relação positiva invariável entre internalidade e magnitude das reações emocionais em contextos de realização foi presumida. Entretanto, Weiner (1979) afirma que essa posição não é correta, pois a externalidade também pode estar positivamente relacionada à intensidade emocional. Por exemplo, o fracasso atribuído à interferência de outras pessoas (causa externa) poderá gerar grande raiva e hostilidade. Principalmente com base nos resultados de dois estudos centrados na identificação de relações entre atribuição e afeto (Weiner; Russell; Lerman, 1978; Weiner; Russell; Lerman, 1979), Weiner (1979) argumentou que, em contextos de realização, há emoções diretamente ligadas ao resultado, bem como reações emocionais relacionadas a atribuições causais, que não se limitam ao *locus* de causalidade. De modo mais amplo, as relações entre atribuição e afeto parecem ser mais complexas do que se supunha originalmente. De fato, as três dimensões causais suscitam reações afetivas diferenciadas, as emoções também podem ser vistas como antecedentes causais e há diferenças interculturais na expressão e significado das emoções relacionadas à atribuição (Graham, 2020).

Toda vez que atingimos determinado resultado em situações de realização, experimentamos certas emoções (Weiner, 1979, 1985, 2018). Em primeiro lugar, como dito no parágrafo anterior, há emoções que dependem principalmente do resultado alcançado, sendo expressas independentemente do porquê do resultado. Nesse caso, geralmente ocorre o seguinte. Se somos bem-sucedidos na realização da tarefa, sentimos felicidade, alegria, satisfação. Se somos malsucedidos, sentimos tristeza, desânimo, insatisfação etc. Esses afetos dependentes do resultado são os mais amplamente relatados e os mais intensamente vivenciados pelos participantes dos estudos (Weiner, 1979).

Por outro lado, há emoções claramente relacionadas às atribuições para sucesso e fracasso. Weiner, Russel e Lerman (1978) descreveram as seguintes reações emocionais mais frequentemente associadas a cada fator causal: competência e confiança para sucesso atribuído à capacidade, excitação para sucesso atribuído a esforço imediato (instável), relaxamento para sucesso atribuído a esforço típico (estável), gratidão para sucesso atribuído à ajuda de outros, surpresa para sucesso ou fracasso atribuído ao acaso, incompetência para fracasso atribuído à falta de capacidade, culpa e vergonha para fracasso atribuído à falta de esforço (imediato e típico) e raiva para fracasso atribuído à interferência de outros. Este estudo também abordou outras relações entre atribuições e emoções. Ainda nesta seção discutiremos como essas reações afetivas relacionam-se com as dimensões de causalidade.

Replicando em parte o estudo citado no parágrafo anterior, Rodrigues (1984) conduziu uma pesquisa, com participantes brasileiros⁴, a fim de verificar se as atribuições causais para sucesso e fracasso funcionam como fator mediador de reações emocionais e de expectativas de comportamento futuro. Os resultados confirmaram a existência de afetos mediados por fatores atribucionais. Os dados também revelaram que há emoções exclusivamente dependentes dos resultados: os indivíduos experimentaram satisfação, felicidade e contentamento no sucesso, enquanto, no fracasso, experimentaram tristeza, chateação e frustração – achados que também corroboram os resultados do estudo original. No que se refere à expectativa de comportamento futuro, os resultados do estudo deram apoio parcial às previsões da teoria de Weiner. O autor identificou uma interessante particularidade da amostra brasileira que denominou “otimismo ingênuo”. Segundo ele, “Parece que sujeitos brasileiros apresentam um ‘otimismo ingênuo’ que se traduz na expectativa de que o sucesso se repetirá e o fracasso não, mesmo quando a característica de *estabilidade* da causa a que se atribui o fracasso sugere uma expectativa contrária” (Rodrigues, 1984, p. 12).

A relação entre atribuições e emoções em situações de realização foi amplamente documentada na literatura. Conforme resumem Martini e Boruchovitch (2004), “A Teoria da Atribuição de Causalidade integra o pensamento, o sentimento e a ação” (p. 32). Entretanto, Weiner (1985) faz uma ressalva com respeito à discussão das relações dimensão-afeto. Afirma que uma emoção vinculada não segue necessariamente uma dada atribuição causal. Por exemplo, um indivíduo pode atribuir seu sucesso à ajuda de outras pessoas, mas não se sentir grato. Além disso, certa emoção pode ser experimentada na ausência de seu antecedente causal vinculado. Por exemplo, alguém pode ter plena consciência de que o resultado almejado estava fora de seu controle, mas, mesmo assim, sentir culpa. Portanto, a ideia não é interpretar as relações dimensão-afeto como invariáveis, mas, sim, como mais prevalentes, talvez em muitas culturas.

Também é importante destacar que a classificação de uma causa depende de seu significado subjetivo, depende de como ela é percebida pelos indivíduos. Visto que a teoria da atribuição lida com a causalidade fenomenal, essas interpretações pessoais devem ser levadas em conta (Weiner, 1979). Então, quando dizemos que uma causa é externa e instável queremos com isso significar que ela é geralmente percebida assim. Nada impede que uma causa externa e instável, por exemplo, a sorte, seja percebida como interna e estável, percepção que pode ser ilustrada pela seguinte afirmação: “Obtive sucesso porque sou uma pessoa sortuda”. Portanto, uma vez que as propriedades percebidas de uma causa podem variar ao longo do tempo ou entre as pessoas, a colocação de uma causa em certa dimensão não é algo fixo. Ademais, cada uma das três dimensões de causalidade tem uma função ou consequência psicológica primária, bem como uma série de efeitos secundários (Weiner, 1979).

Na dimensão *locus* de causalidade, como já mencionado, as causas são catalogadas como internas ou externas ao indivíduo (Weiner, 1979). A autoestima e as emoções relacionadas à estima (e.g., orgulho) são efeitos

⁴ Para uma revisão de estudos brasileiros que relacionam atribuições causais e reações emocionais, fundamentados no modelo de Weiner, confira Dela Coleta e Godoy (1986).

primários ligados a essa dimensão (Weiner, 1979; Graham, 2020). Assim, atribuições internas para o sucesso suscitam sentimentos de orgulho, competência e satisfação, bem como ganhos na autoestima, enquanto atribuições internas para o fracasso provocam sentimentos de vergonha e incompetência, bem como decréscimos na autoestima. Por outro lado, podemos manter a autoestima quando atribuímos o fracasso a causas externas (Graham, 2020). *Locus* normalmente é a propriedade dimensional mais saliente das causas percebidas, pois as pessoas indagam-se frequentemente, na autopercepção, se um evento ou resultado é devido a si mesmas ou à situação, enquanto, na percepção do outro, esse fato se traduz na oposição ele/ela versus o ambiente. (Weiner, 2018).

Segundo Weiner (1979), a dimensão estabilidade define as causas em um *continuum* estável (invariante) versus instável (variante). Essa dimensão expressa a generalização temporal do elemento atribucional. Ela tem como consequência psicológica principal a mudança na expectativa de sucesso (Weiner, 1979). Nesse sentido, Weiner (1985) enuncia o princípio da expectativa, o qual afirma que a estabilidade percebida da causa do evento influencia as mudanças na expectativa de sucesso após um resultado. Esse princípio possui três corolários: (1) se o resultado for atribuído a uma causa estável, então haverá maior certeza de que esse resultado será repetido no futuro; (2) se o resultado for atribuído a uma causa instável, então a expectativa de repeti-lo poderá ser mantida ou o resultado futuro poderá ser antecipado como diferente do resultado anterior; e (3) os resultados atribuídos a causas estáveis serão antecipados com maior grau de certeza de serem repetidos no futuro do que os resultados atribuídos a causas instáveis.

Considerando o aspecto afetivo, sentimentos de desesperança/esperança estão associados à estabilidade causal (Weiner, 1985, 2018). As implicações emocionais da associação estabilidade-expectativa podem ser assim exemplificadas: a atribuição de fracasso a uma causa estável (duradoura), que gera redução nas expectativas de sucesso futuro, dá origem ao desamparo e à desesperança, enquanto o fracasso atribuído a uma causa instável (variável) mantém a esperança no futuro, uma vez que esta causa pode deixar de existir (Weiner, 2018).

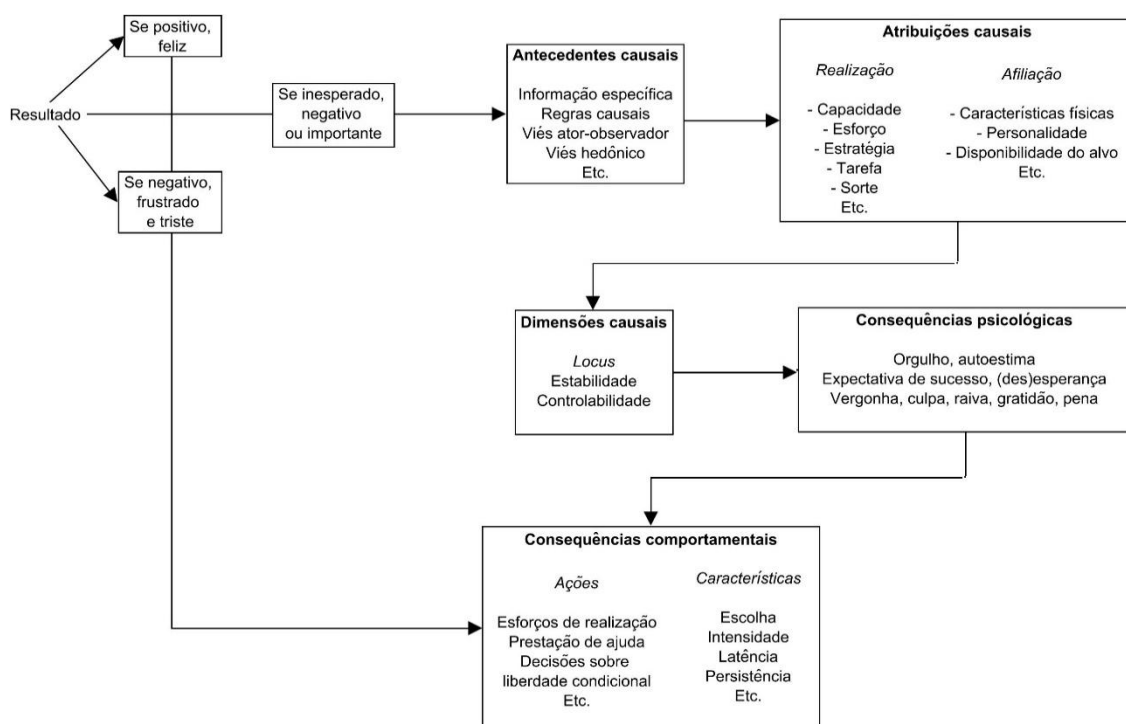
Na dimensão controlabilidade, as causas podem ser percebidas como sujeitas ou não ao controle volitivo, sendo categorizadas como controláveis versus incontroláveis. Causas como o esforço típico, o esforço imediato, o viés do professor e a ajuda não usual dos outros seriam percebidas como controláveis. O viés do professor e a ajuda dos outros são causas controláveis, só que não da perspectiva do estudante. Desse modo, é necessário especificar se uma causa é controlada pelo *self* ou por outras pessoas (Weiner, 2018). A capacidade, o humor, a fadiga, a doença, a dificuldade da tarefa e a sorte são percebidas como incontroláveis. A controlabilidade está primariamente ligada a julgamentos interpessoais (Weiner, 1979), que envolvem os conceitos de culpa, intencionalidade e responsabilidade (Weiner, 2018). Segundo Graham (2020), quando as inferências causais se referem a outras pessoas (atribuições interpessoais), as consequências da controlabilidade percebida (ou das inferências de responsabilidade) ganham mais destaque do que as outras dimensões.

Quanto às reações afetivas, a controlabilidade está associada a emoções como culpa, vergonha, gratidão, raiva e pena (Weiner, 1985). Causas

controláveis de fracasso pessoal promovem sentimentos de culpa, enquanto causas incontroláveis geram vergonha (Weiner, 1985). A gratidão ocorre quando um resultado pessoal positivo é atribuído a uma causa externa e controlável (pelo outro), ou seja, sucesso pessoal devido à ajuda voluntária de outra pessoa (Weiner, 2018). Já a raiva ocorre quando uma falha pessoal é atribuída a uma causa externa e controlável (pelo outro), ou seja, fracasso pessoal devido à interferência voluntária de outra pessoa, ou quando a falha de outra pessoa é atribuída a uma causa interna a ela e controlável por ela, por exemplo, ela reprovou por falta de esforço (Weiner, 2018). Enfim, a pena, afeto dirigido aos outros, assim como a raiva e a gratidão, é suscitada quando o fracasso é atribuído a uma causa incontrolável (Weiner, 1985).

No artigo intitulado *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, Weiner (1985) apresentou uma versão mais completa de sua teoria. Segundo o autor, a teoria (representada na Figura 1) parte de uma concepção motivacional expectativa-valor ao vincular o valor de incentivo da meta (ou recompensa para o comportamento de realização) ao afeto eliciado após a ação direcionada a um objetivo. O autor afirma que a essência da posição dos teóricos dessa concepção consiste no pressuposto de que a motivação seja determinada pelo que se pode obter (incentivo) e pela probabilidade de obtê-lo (expectativa). Assim, quanto maior o valor de incentivo da meta e maior a probabilidade percebida de sua consecução, mais intenso é o grau presumido de motivação positiva. Para o autor, uma vez que as atribuições causais para sucesso e fracasso influenciam tanto a expectativa de sucesso quanto as consequências afetivas (valor de incentivo) do desempenho de realização, parece razoável esperar que, dados os postulados da teoria expectativa-valor, as atribuições causais também influenciem o comportamento motivado.

Figura 1 - Uma teoria atribucional da motivação e emoção



Fonte: Adaptado de Weiner (1985).

A Figura 1 revela que uma sequência motivacional é iniciada após um resultado que os indivíduos interpretam como positivo (objetivo alcançado) ou negativo (objetivo não alcançado). Se o resultado é positivo, o indivíduo sente-se feliz; se é negativo, sente-se frustrado e triste. Weiner (1985) entende que, para além de sentirem estas emoções gerais que dependem diretamente do resultado, as pessoas procuram determinar por que o resultado ocorreu. Essa busca causal é mais provável quando o resultado é inesperado, negativo ou subjetivamente importante. Muitos antecedentes causais condicionam essa busca, como informações específicas (histórico de resultados anteriores, desempenho de outras pessoas), tendenciosidades no processo atribucional, esquemas causais etc. O indivíduo chega, então, a uma causa para o resultado considerado. No domínio da realização, o sucesso e o fracasso são geralmente atribuídos à capacidade, ao esforço, à estratégia empregada, à dificuldade da tarefa e à sorte. Já no domínio motivacional da afiliação, resultados positivos (aceitação) e negativos (rejeição) são geralmente atribuídos a características físicas, à personalidade e à disponibilidade do alvo. Depois de identificada a causa, ela é considerada em suas dimensões (*locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade). As três dimensões causais têm consequências psicológicas, relacionadas com a expectativa de sucesso e com o afeto (emoções dependentes da atribuição). Finalmente, a expectativa e o afeto determinam as ações, tais como prestação de ajuda, esforços de realização, decisões de liberdade condicional etc., sendo que essas ações são caracterizadas em termos de escolha, intensidade, latência, persistência etc.

Weiner (1985) observa que, embora as ligações retratadas na Figura 1 sejam unidirecionais, uma complexidade ainda maior foi documentada na literatura, o que torna essa descrição incompleta. O autor cita três resultados de pesquisas que ilustram essa complexidade: (1) a expectativa de sucesso influencia as atribuições; (2) afetos como pena e raiva são pistas para atribuições importantes; e (3) sentimentos de felicidade e tristeza influenciam as percepções dos resultados. Além disso, Graham (2020) destaca que as emoções podem muito bem funcionar como antecedentes causais. Tais resultados sugerem uma dinâmica não linear. As atribuições influenciam expectativas e reações afetivas, sendo que o inverso também pode ocorrer, isto é, expectativas e estados emocionais podem influenciar as atribuições. Weiner (1985) afirma que essas complexidades adicionais, negligenciadas no modelo retratado, merecem ser totalmente incorporadas à teoria. De modo similar, referindo-se ao uso de métodos longitudinais na pesquisa de atribuição, Graham (2020) conclui que uma direção futura para a teoria de Weiner será testar relações bidirecionais, cíclicas ou cumulativas das sequências atribuição-emoção ao longo do tempo.

3. Implicações educacionais do modelo atribucional de Weiner

Como foi discutido na seção anterior, as atribuições causais feitas para sucesso e fracasso em contextos de realização influenciam o comportamento motivado, uma vez que interferem nas expectativas de sucesso futuro e eliciam emoções vinculadas. No contexto das realizações acadêmicas, tal fato se traduz em impactos no rendimento acadêmico (Martini; Boruchovitch, 2004; Mascarenhas; Almeida; Barca, 2005; Almeida *et al.*, 2012; Andión *et al.* 2017; Minutti; Santos; Ferraz, 2021; Cuadro; Leibovici; Costa-Ball, 2023). Isso porque

a atribuição de causalidade para resultados acadêmicos implica “maior ou menor persistência nas atividades, evitação ou procura pelas tarefas consideradas mais difíceis e forte influência na motivação para realização” (Beck *et al.*, 2004, p. 182). Nesse sentido, “Os estilos atribucional e motivacional afetam, condicionam e determinam o rendimento acadêmico à medida que definem o comportamento do estudante diante do processo de estudo-aprendizagem” (Mascarenhas; Lozano, 2007, p. 1723).

Nas pesquisas que investigam o impacto das atribuições causais no rendimento acadêmico, o estilo atribucional dos estudantes parece ter um papel decisivo (Almeida *et al.*, 2012). Por exemplo, os estudantes com melhor rendimento revelam mais atribuições internas do que externas no processo atribucional, assumindo os seus bons resultados acadêmicos como resultantes do esforço, da capacidade ou da estratégia, ou atribuindo os fracos desempenhos à falta de esforço, à desatenção ou à falta de método de estudo; também utilizam mais atribuições controláveis do que incontroláveis para explicar seus resultados (Martini; Boruchovitch, 2004; Martini; Del Prette, 2005; Ganda; Boruchovitch, 2011; Almeida *et al.*, 2012; Minutti; Santos; Ferraz, 2021).

Coll *et al.* (2008) afirmam que os estudos sobre as dimensões causais apontam que os padrões atribucionais que melhor dispõem o indivíduo para a aprendizagem são aqueles nos quais ele atribuiria tanto o sucesso como o fracasso na aprendizagem a causas internas, instáveis e controláveis. Por outro lado, esses autores destacam que a atribuição de sucessos a causas externas, instáveis e incontroláveis seria especialmente desfavorável para a aprendizagem, assim como a atribuição de fracassos a causas internas, estáveis e incontroláveis. Ganda e Boruchovitch (2011) asseveram que “os alunos com atribuições mais apropriadas à aprendizagem (internas e controláveis) acreditam mais em sua capacidade, são mais motivados e apresentam um melhor rendimento” (p.10-11).

No que se refere aos estudantes com dificuldades nas suas aprendizagens e baixo rendimento, eles tendem a fazer mais atribuições externas e incontroláveis do que internas e controláveis para explicar seus resultados, como interferência do professor, sorte/azar nas avaliações ou facilidade/dificuldade da tarefa, e também são mais propensos a usar a baixa capacidade como explicação para o fraco desempenho (González-Pienda *et al.*, 2000; Lozano; Uzquiano; Blanco, 2004; Martini; Boruchovitch, 2004; Almeida *et al.*, 2012; Fernández *et al.*, 2015). Esses padrões atribucionais desadaptativos, desenvolvidos por estudantes com fraco rendimento acadêmico, acabam afetando negativamente os seus comportamentos de aprendizagem, visto que podem fomentar sentimentos de frustração, incompetência, desmotivação e baixa autoestima, bem como de impotência e fragilidade frente aos eventos (Dela Coleta; Godoy, 1986; Nunes, 1990; Noguera; Prados, 2017).

Sob certas condições, marcadas por experiências negativas de aprendizagem e de desempenho, o estudante pode desenvolver a crença de que seus resultados acadêmicos estão totalmente fora de seu controle, não importando o que ele faça. Ações e resultados são percebidos por ele como independentes. Esse fenômeno é denominado desamparo aprendido (*learned helplessness*) (Seligman, 1975). De modo geral, “Desamparo aprendido significa que as pessoas veem a si mesmas como incapazes de causar algum

efeito sobre os eventos em suas vidas” (Gazzaniga; Heatherton; Halpern, 2018, p. 621). Entende-se que o desamparo aprendido produz déficits na motivação e no aprendizado, assim como afeto negativo e depressão (Weiner, 1979; Nunes, 1990).

O modelo inicial de desamparo aprendido foi baseado em pesquisas conduzidas com animais. Abramson, Seligman e Teasdale (1978) propuseram uma abordagem atribucional para o desamparo em seres humanos. Segundo esses autores, na tentativa de entender por que suas respostas não afetam certos resultados, os indivíduos propensos à depressão teriam a tendência (estilo de atribuição) de atribuir o fracasso em controlar certos eventos ou resultados a causas internas, estáveis e globais. Esse padrão atribucional, que define o desamparo aprendido em seres humanos, leva a uma baixa expectativa de sucesso em uma ampla gama de situações e a um aumento do afeto negativo (perda de autoestima), fatores estes que são precursores suficientes da depressão (Weiner, 1979). Em situações de realização acadêmica, esse estilo atribucional pessimista está “geralmente associado a fracas estratégias de estudo e aprendizagem, a baixas classificações e a menores níveis de aspiração” (Almeida; Miranda; Guisande, 2008, p. 170).

Outro elemento que deixa claro de que modo as atribuições causais impactam o rendimento acadêmico são os programas de mudança de atribuição ou retreinamento atribucional (*attributional retraining*). Esses programas buscam alterar a maneira como os participantes explicam seus sucessos e fracassos, de modo que suas crenças causais trabalhem a favor de sua motivação e, portanto, de suas chances de atingir suas metas de realização. Na qualidade de participantes desses programas, frequentemente são selecionados indivíduos com baixa motivação para realização, dificuldades de aprendizagem, baixo desempenho, desamparo aprendido ou indivíduos que possuem estilos atribucionais desadaptativos, como aqueles que atribuem o fracasso pessoal à baixa capacidade (Weiner, 1985; Perry; Hall, 2009; Sukariyah; Assaad, 2015). Nessas intervenções, várias são as formas de apresentar o conteúdo atribucional aos participantes, por exemplo, por meio de material escrito, instruções verbais, palestras, *feedback* atribucional via computador ou gravações em vídeo (Perry; Hall, 2009).

Visto que as dimensões causais estão ligadas a diferentes consequências cognitivas, afetivas e comportamentais, certas atribuições causais para sucesso e fracasso podem ser vistas como desejáveis em contextos de retreinamento atribucional (Försterling, 1985). Por exemplo, para o sucesso, atribuições externas e instáveis (e.g., boa sorte) devem ser substituídas por atribuições internas e mais estáveis, como alta capacidade ou bons hábitos de estudo (desejáveis), de modo a aumentar as expectativas de sucesso futuro e fomentar sentimentos que afetam positivamente a autoestima. Dessa forma, a motivação e os esforços de realização podem ser aumentados, fazendo com que o aprendiz aborde a tarefa de realização, em vez de evitá-la. Por outro lado, para o fracasso, a intervenção deve envolver a mudança de atribuições estáveis e incontroláveis para instáveis e controláveis, por exemplo, de atribuições de baixa capacidade para atribuições de falta de esforço. Essa mudança aumenta a esperança de que os resultados negativos possam ser alterados e gera sentimentos de culpa, em vez de vergonha e humilhação. A culpa evoca a noção de “deveria” (“Eu deveria ter me esforçado mais, estudado mais”), por isso é hipotetizada como sendo um motivador de esforços de

realização, enquanto a vergonha, muitas vezes acompanhada de constrangimento ou humilhação, nos casos em que o fracasso é público, está ligada ao retraimento, ao desengajamento e ao desejo de ser invisível, o que se acredita inibir os esforços de realização (Graham; Taylor, 2022). Assim, mesmo após o fracasso, a mudança de atribuições estáveis e incontroláveis para instáveis e controláveis pode aumentar a motivação e os esforços de realização, permitindo que o estudante persista na tarefa, em vez de desistir dela. Perry e Hall (2009) resumem que, devido às ligações atribuição-afeto-cognição, causas instáveis e controláveis para fracasso intensificam a motivação e a persistência, enquanto causas estáveis e incontroláveis fazem o oposto.

Muitos dos estudos centrados na mudança atribucional enfatizaram a atribuição de esforço para ser usada como *feedback* aos participantes (Dweck, 1975; Medway; Venino, 1982; Schunk, 1982; Toland; Boyle, 2008; Cue; Taylor, 2020). Zoeller, Mahoney e Weiner (1983) e Perry e Penner (1990) induziram seus participantes a atribuírem o sucesso tanto ao esforço quanto à capacidade e o fracasso à falta de esforço. Anderson e Jennings (1980), Anderson (1983) e Curtis (1992) destacaram a atribuição de estratégia ineficaz como desejável para o fracasso. Outros estudos, em vez de causas específicas, manipularam diretamente dimensões causais, como a estabilidade (Wilson; Linville, 1982, 1985) e a controlabilidade (Haynes *et al.*, 2008; Perry *et al.*, 2010).

Como resultado principal, os estudos focados no retreinamento atribucional mostraram que a mudança de atribuições causais desadaptativas (ou indesejáveis) para atribuições mais adaptativas (desejáveis) aumenta a motivação, a persistência e o desempenho (Weiner, 1985; Försterling, 1985; Perry; Hall, 2009; Haynes *et al.*, 2009; Graham; Taylor, 2022). Segundo Piccinini (1988), “Esses estudos indicam que é possível influenciar os indivíduos para usarem novas atribuições, com o objetivo de minimizar as consequências do fracasso e aumentar suas expectativas de futuro desempenho” (p. 55). Nesse sentido, na medida em que é relativamente fácil de administrar, barato e eficaz, o retreinamento atribucional pode ser visto como uma opção viável para ser incluída em programas de orientação destinados a reduzir o fracasso e o abandono, em especial, no contexto do ensino superior (Haynes *et al.*, 2009). Em suma, o retreinamento atribucional talvez seja o melhor exemplo de aplicações da teoria da atribuição à prática educacional efetiva (Graham; Taylor, 2022).

Tendo em vista o rico corpo de conhecimento produzido segundo a perspectiva da teoria atribucional de Weiner e os resultados alcançados por programas de mudança atribucional, uma conclusão parece inevitável, quando consideramos as implicações dessa teoria para o contexto da educação escolar: os estudantes precisam ser auxiliados a fazerem atribuições causais mais favoráveis à aprendizagem. E esse papel cabe em grande parte aos professores (Beck *et al.*, 2004). Entretanto, as atribuições causais que os professores comunicam aos discentes em sala de aula são informais, espontâneas e anedóticas, geralmente não fundamentadas em teorias e evidências científicas, por isso, não raro, há a comunicação de atribuições desadaptativas (Perry; Hall, 2009). Desse modo, os professores se beneficiariam do conhecimento da teoria da atribuição, uma vez que ela auxilia na compreensão de como fornecer *feedback* motivacionalmente adequado aos

estudantes, destacando as consequências prejudiciais de atribuir o fracasso à baixa capacidade.

Certamente, o professor é uma importante fonte de informações de atribuição. Em muitas ocasiões, elas podem ser transmitidas diretamente, via *feedback* verbal, como quando ele diz ao discente: “Você não foi bem na última avaliação porque não se esforçou o suficiente”. Entretanto, em outras situações, as informações de atribuição podem ser transmitidas de maneira sutil e indireta, inclusive por meio de comportamentos ou da expressão de certas emoções, o que pode ocasionar na comunicação não intencional de pistas de atribuição de baixa capacidade para o fracasso (Graham, 1990).

Em sua análise atribucional do *feedback* do professor, Graham (1990) argumentou que alguns comportamentos prevalentes dos docentes funcionam como pistas indiretas de atribuições de capacidade ou esforço. Em parte, essa análise teve como base o princípio de que o esforço e a capacidade são geralmente percebidos como causas compensatórias (quanto maior o esforço percebido, menor a capacidade percebida, e vice-versa). Para Graham (1990), três comportamentos docentes, aparentemente positivos, funcionam como indícios de baixa capacidade: pena comunicada após fracasso; oferta de elogios após sucesso, especialmente em tarefas fáceis; e ofertas não solicitadas de ajuda. Outros três comportamentos, aparentemente negativos, que a autora contrasta com os três primeiros, comunicam indiretamente a atribuição mais adaptativa de falta de esforço: raiva comunicada após fracasso; atribuição de culpa ao estudante após fracasso, especialmente em tarefas fáceis; e retenção de ajuda. Essa análise revela que uma expressão emocional positiva ou um comportamento pró-social, muitas vezes calcados no desejo do professor de proteger a autoestima do estudante propenso ao fracasso, podem ter consequências motivacionais e comportamentais negativas para esse discente.

Também é importante destacar, na análise atribucional do *feedback* do professor, a ênfase irrestrita no baixo esforço como causa do fracasso. Essa ênfase pode ser prejudicial para aqueles estudantes que, mesmo despendendo muito esforço nas tarefas, continuam experimentando fracasso. Isso porque uma combinação de esforço e fracasso convida a atribuições causais de baixa capacidade (Covington; Omelich, 1979; Graham; Taylor, 2022). Nesses casos, é mais apropriada a comunicação de atribuições referentes a outros fatores controláveis, como a necessidade de uma estratégia diferente (Graham; Taylor, 2022). Em suma, de acordo com o exposto, os princípios de atribuição podem facilitar a compreensão de como alguns comportamentos dos professores, guiados por boas intenções, podem ter efeitos negativos e inesperados na motivação de estudantes vulneráveis (Graham; Taylor, 2022).

Além de exercer influência nas atribuições intrapessoais de desempenho dos estudantes, as atribuições interpessoais do professor sobre os resultados de seus discentes também guiam importantes aspectos de sua prática pedagógica. Isso porque elas influenciam suas expectativas em relação ao desempenho futuro dos estudantes, seus comportamentos de ajuda, bem como interferem na alocação de recompensas e punições e na construção de um discurso educacional que ressalta a importância do professor e da escola como fatores de sucesso e fracasso escolar (Weiner; Kukla, 1970; Graham, 1990; Campos, 1997; Martini; Del Prette, 2002; Beck *et al.*, 2004; Kaulfuss; Boruchovitch, 2016).

Weiner e Kukla (1970) conduziram três experimentos nos quais os participantes foram solicitados a simular que eram professores numa situação em que deveriam fornecer *feedback* avaliativo a seus discentes. O objetivo desses experimentos era investigar se atribuições de esforço e capacidade referentes a resultados acadêmicos influenciam a alocação de recompensas e punições. Os resultados mostraram que o esforço é mais importante do que a capacidade na determinação de recompensa e punição. Os participantes recompensaram mais pelo sucesso e puniram menos pelo fracasso os alunos esforçados e sem capacidade para a tarefa; e recompensaram menos pelo sucesso e puniram mais pelo fracasso os não esforçados e com capacidade para a tarefa. Com base na replicação desse experimento, os resultados acima foram confirmados por Weiner *et al.* (1972) na Alemanha e por Salili, Meahr e Gilmore (1976) no Irã. No Brasil, esses resultados foram parcialmente confirmados por Rodrigues (1980) e por Bardelli e Maluf (1984). De modo geral, mesmo tendo origem em contextos socioculturais diferentes, os resultados desses estudos sugerem que as atribuições causais afetam a alocação de recompensas e punições a resultados relacionados com o desempenho escolar.

Além de afetar a sua avaliação, as atribuições interpessoais do professor sobre os resultados acadêmicos dos discentes também afetam suas expectativas sobre o desempenho futuro deles, e vice-versa. E estas expectativas, por sua vez, têm efeitos reais sobre o rendimento acadêmico dos estudantes (Rosenthal; Jacobson, 1968; Beckman, 1970; Good; Brophy, 1978; Campos, 1997; Szumski; Karwowski, 2019). Dito de outro modo, as expectativas dos professores sobre o potencial acadêmico de seus discentes tendem, de alguma forma, a confirmarem-se objetivamente. Segundo Rosenthal e Jacobson (1968), o conceito central por trás desse fenômeno é o de profecia autorrealizadora (*self-fulfilling prophecy*). Segundo Good e Brophy (1978), esse fenômeno ocorre porque as diferentes expectativas do professor orientam atitudes diferenciadas em relação aos discentes. Essas atitudes, por sua vez, sugerem quais comportamentos e desempenhos o professor espera de cada estudante. Assim, o tratamento diferenciado do professor modela o comportamento e o desempenho do estudante, fazendo com que as expectativas iniciais se realizem.

Rosenthal e Jacobson (1968) realizaram experimentos para explorar o efeito das expectativas dos professores sobre o desempenho de seus discentes. Em tais experimentos, os professores foram levados a acreditar, no início do ano letivo, que alguns de seus aprendizes poderiam exibir um crescimento intelectual incomum durante o ano. Além disso, foram induzidos a achar que tais previsões eram baseadas em testes aplicados ao corpo discente no final do ano letivo anterior. Na verdade, os discentes classificados como tendo alto potencial acadêmico foram selecionados aleatoriamente, e não com base em testes. No entanto, testes de inteligência subsequentes revelaram que os aprendizes selecionados mostraram maior desenvolvimento intelectual do que os demais. Esses resultados corroboraram a hipótese dos autores: o aprendiz vai mal na escola porque é isso que se espera dele, ou melhor, suas dificuldades podem não resultar de sua origem étnica, cultural e econômica diferente, mas da reação de seus professores a essa origem.

Weiner *et al.* (1971) esboçaram uma interpretação atribucional do resultado acima. Para os autores, as falsas expectativas induzidas levaram os

professores a acreditarem que os estudantes selecionados tinham alta capacidade. Sendo assim, é pouco provável que as falhas ocasionais que esses estudantes presumivelmente experimentaram fossem atribuídas pelo professor à falta de capacidade. Ou seja, o esforço insuficiente torna-se a causa mais provável de ser evocada pelo professor para explicar essas falhas. A atribuição do fracasso à falta de esforço, e não à baixa capacidade, é uma característica do padrão atribucional empregado por indivíduos com alta motivação para a realização. Assim, os professores poderiam estar comunicando atribuições que, se internalizadas pelos discentes, facilitariam os esforços subsequentes de realização. De modo geral, os autores assinalam que essa interpretação tem a intenção de informar que as falsas expectativas de capacidade influenciam as atribuições do professor em relação aos resultados acadêmicos dos discentes, e essas atribuições, por sua vez, podem ter consequências motivacionais.

Como mencionado na seção anterior, a dimensão de controlabilidade está associada aos julgamentos de responsabilidade. Em especial, a controlabilidade percebida tem consequências sobre a prestação de ajuda ao outro (Weiner, 1979, 1985, 2018; Brophy; Rohrkemper, 1981; Graham, 1990; Juvonen; Weiner, 1993; Graham, 2020; Brun; Dompnier; Pansu, 2022). Weiner (2018) apresenta uma análise atribucional do comportamento de ajuda. De acordo com essa análise, quando alguém busca ajuda, o potencial ajudante tenta determinar por que a ajuda é necessária. Se a causa da necessidade for percebida como controlável, então o solicitante é responsabilizado, assim emoções negativas são experimentadas, como raiva ou aborrecimento, e a ajuda tende a ser retida, negada. Por outro lado, se a causa for incontrolável, então sentimentos como simpatia ou piedade são eliciados e a ajuda tende a ser oferecida. Considerando os contextos de sala de aula, isso quer dizer que as crenças causais sobre responsabilidade, ou seja, as crenças sobre as causas da necessidade serem ou não controláveis pelo estudante, explicam, em parte, a disposição dos professores em fornecer ajuda ou apoio a seus estudantes (Juvonen; Weiner, 1993).

Brophy e Rohrkemper (1981) mostraram que professores expressam maior disposição em fornecer ajuda a estudantes problemáticos (*problem students*), quando as causas da necessidade são vistas como incontroláveis pelo discente, como baixa autoestima, baixa capacidade ou timidez. Quando os problemas dos discentes são percebidos como controláveis, como falta de esforço, comportamento disruptivo ou desatenção, isso resulta em maior probabilidade de retenção, de recusa de ajuda. Para esses autores, as atribuições dos professores sobre os fatores causais subjacentes ao comportamento de estudantes problemáticos afetam suas expectativas sobre o que pode ser feito para melhorar a situação, e estas atribuições e expectativas, por sua vez, afetam os objetivos que os professores estabelecem e as estratégias de enfrentamento que empregam na tentativa de realizar tais objetivos. Complementam dizendo que os professores precisam ter maior consciência dos efeitos que suas atribuições podem ter em suas autoavaliações e nos seus comportamentos subsequentes, para que possam aprender a construir estratégias que suplantem as meras técnicas de controle e desistência.

Graham (1990) usou a relação entre controlabilidade percebida e comportamento de ajuda para argumentar que a oferta não solicitada de auxílio

pode funcionar como uma pista indireta para atribuições de baixa capacidade. Em primeiro lugar, a oferta de ajuda está associada a atribuições incontroláveis. Em segundo lugar, as atribuições prevalentes para sucesso e fracasso são esforço (controlável) e capacidade (incontrolável), que também são percebidas como causas compensatórias. Assim, se há a oferta não solicitada de ajuda, o alvo da ajuda pode inferir que há, por parte do ajudante, a percepção de que a causa da necessidade é incontrolável, ou seja, o ajudante acaba comunicando, de modo indireto, uma atribuição de baixa capacidade. Nessa perspectiva, a ajuda não solicitada do professor pode levar o estudante a um questionamento do tipo: “Por que o professor não me deixou tentar resolver este problema sozinho e já chegou me dizendo o que eu tinha de fazer?” Esse tipo de ajuda pode sugerir aos estudantes que seu professor não acredita que eles sejam capazes de obter sucesso por conta própria. Nesse sentido, para fornecer *feedback* adequado aos discentes, é importante que o professor faça a distinção entre ajuda instrumental, como fornecer andaimes cognitivos, e ajuda gratuita, como fornecer respostas diretas, pois é esta última forma de assistência prematura e não solicitada que potencialmente comunica baixa capacidade (Graham; Taylor, 2022).

Por fim, outro importante fator que dá uma ideia do modo como as atribuições interpessoais podem afetar a educação escolar e que encontra respaldo em várias pesquisas de atribuição de causalidade é que os professores, quando instados a explicar os resultados dos discentes, parecem revelar um padrão atribucional ego-defensivo (Beckman, 1970; Gama; Jesus, 1994; Maluf; Bardelli, 1991; Ferreira; Bidarra; Raposo, 2011; Kaulfuss; Boruchovitch, 2016; Brun; Dompnier; Pansu, 2022). Em parte, isso quer dizer que professores possivelmente tendem a atribuir seus insucessos (o mau desempenho dos estudantes) a causas externas a si e fora de seus controles volitivos, portanto, fora de suas responsabilidades, como a baixa capacidade do estudante ou a negligência da família.

Por exemplo, em um estudo realizado com 558 estudantes e 202 professores portugueses (Ferreira; Bidarra; Raposo, 2011), verificou-se a existência de padrões atribucionais distintos entre professores e estudantes referentes ao (in)sucesso acadêmico no ensino superior. Os resultados desse estudo mostraram que: (1) os estudantes atribuem o sucesso e o insucesso a si próprios (causas internas) numa proporção muito superior a outras causas; (2) os professores atribuem o sucesso a si próprios e aos estudantes numa proporção idêntica; e (3) os professores atribuem o insucesso aos estudantes numa proporção superior àquela que atribuem a si próprios. Essas observações levaram os autores a concluir que o padrão ego-defensivo se manifesta apenas nas respostas dos professores.

Em outro estudo, do qual participaram 153 professores brasileiros, verificou-se que “O sucesso em ensinar foi atribuído, mais frequentemente, a causas internas, estáveis e controláveis, enquanto o fracasso a causas externas, instáveis e incontroláveis” (Kaulfuss; Boruchovitch, 2016, p. 321). Esses resultados também corroboram, segundo os autores, a hipótese da existência de um padrão ego-defensivo por parte dos professores.

Ao analisar as atribuições causais de 33 professoras de ensino fundamental para o sucesso e o fracasso escolar dos discentes, Martini e Del Prette (2002) verificaram que houve “um reconhecimento pelas professoras de suas próprias ações como fator de aprendizagem, porém unicamente nos

casos em que o desempenho dos alunos é satisfatório” (p. 152). As autoras salientam que a tendência de os professores em atribuírem aos estudantes as causas do sucesso ou fracasso escolar – causas externas aos docentes – “sugere uma postura determinista e um estado de passividade pedagógica que é incoerente com o reconhecimento do processo educacional como fenômeno multideterminado e a atuação do professor como fator do sucesso e fracasso escolar” (p. 153). Além disso, nessa situação, o professor “revela um desconhecimento das relações entre suas atribuições de causalidade para o sucesso ou fracasso escolar e os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos” (Martini; Del Prette, 2002, p. 153).

Certamente, se for direcionado por esse viés, o professor desenvolverá uma visão incompleta e imprecisa de sua importância no processo educacional, o que dificilmente contribuirá para a alteração de atitudes, métodos e expectativas inadequados. Dessa forma, o padrão atribucional ego-defensivo dificulta a possibilidade de os professores avaliarem “adequadamente a influência de seus próprios comportamentos no desempenho do aluno”, podendo interferir, por exemplo, na busca por “maiores conhecimentos em sua área e métodos e técnicas de ensino mais eficazes” (Beck *et al.*, 2004, p. 184).

4. Considerações finais

Esta pesquisa enfocou algumas implicações educacionais da teoria atribucional de Bernard Weiner, especialmente aquelas que revelam sua importância para a formação docente. As implicações discutidas podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

- As atribuições causais influenciam a motivação para realização, a persistência na tarefa e o rendimento acadêmico. Tal fato, assentado em forte base empírica, evidencia a importância da atribuição de causalidade para o processo ensino-estudo-aprendizagem.
- Os estudos focados no retreinamento atribucional mostraram que é possível a mudança de atribuições causais desadaptativas para atribuições mais adaptativas, o que deixa claro a viabilidade de intervenções destinadas a minimizar as consequências do fracasso escolar, aumentando a motivação e o desempenho dos estudantes por meio do aprimoramento do pensamento atribucional.
- As atribuições causais comunicadas pelos professores têm repercussões sobre as atribuições intrapessoais dos estudantes. Isso porque o professor também é uma fonte de informações de atribuição (antecedentes causais) para o discente.
- As atribuições do professor guiam importantes aspectos de sua prática pedagógica, influenciando suas expectativas em relação ao desempenho futuro dos estudantes, seus comportamentos de ajuda, bem como a alocação de recompensas e punições e a assimilação de um discurso educacional que ressalta a importância do professor e da escola para a aprendizagem e o desempenho dos discentes.

Com base no exposto, é possível identificar dois modos básicos pelos quais as atribuições causais dos professores afetam os desempenhos dos

estudantes. Primeiro, as atribuições dos professores, comunicadas de modo direto ou indireto aos discentes, influenciam as atribuições intrapessoais desses discentes e, por conseguinte, seus desempenhos. Em segundo lugar, as atribuições dos professores afetam sua prática pedagógica, e esta, por sua vez, impacta o rendimento acadêmico dos estudantes.

Nesse segundo caso, por exemplo, se um professor acredita que a baixa capacidade é a causa do fracasso de certo estudante em sua disciplina, então o docente poderá desenvolver uma baixa expectativa de que o discente terá um bom desempenho no futuro, bem como uma desesperança em sua própria capacidade de auxiliá-lo a superar o fracasso. Dessa forma, essa atribuição pode “conduzir o professor ao imobilismo e à passividade, ou seja, a não buscar estratégias alternativas para resolver o problema no processo de ensino-aprendizagem” (Martini; Del Prette, 2002, p. 153). Portanto, dessa atribuição causal pode decorrer comportamentos docentes que induzam o estudante (de quem se espera pouco) a realmente atingir um baixo desempenho.

Esses dois modos de interferência possivelmente ocorrem de modo concomitante, uma vez que o comportamento do professor, além de orientar o comportamento e o desempenho do estudante, também comunica a ele pistas indiretas de atribuições, conforme analisou Graham (1990). Em suma, a teoria atribucional de Bernard Weiner, nos seus enfoques intra e interpessoal, bem como os resultados de pesquisas fundamentadas nesta perspectiva teórica, fornecem maiores conhecimentos acerca de fatos que ocorrem em contextos de sala de aula, em especial, sobre o modo como as atribuições causais afetam as características das interações professor-aluno e, por essa via, o desempenho escolar dos aprendizes. Tais implicações sugerem, portanto, uma ampla gama de possibilidades desse conceito para a formação inicial e continuada de professores.

Quanto às limitações desta pesquisa, é importante destacar que ela não seguiu métodos explícitos e sistemáticos para recuperar, selecionar e avaliar os estudos incluídos no *corpus* de análise. O processo de seleção dos trabalhos pautou-se na interpretação e análise crítica dos autores sobre os estudos que melhor atenderiam aos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Além disso, o artigo não destacou as limitações da teoria atribucional Weiner nem as críticas direcionadas a ela.

Por fim, tendo em vista pesquisas futuras, é importante que maiores esforços sejam direcionados à análise da força conjunta das atribuições intra e interpessoais de professores, estudantes, pais e equipe de gestão escolar, referentes aos resultados de ensino-estudo-aprendizagem, na explicação da motivação, da aprendizagem e do desempenho dos discentes. Tais pesquisas podem contribuir para a elaboração de estratégias de retreinamento atribucional mais condizentes com as condições reais do contexto escolar.

Referências

ABRAMSON, Lyn Y.; SELIGMAN, Martin E. P.; TEASDALE, John D. Learned helplessness in humans: critique and reformulation. **Journal of Abnormal Psychology**, v. 87, n. 1, p. 49-74, 1978.



ALMEIDA, Leandro S. *et al.* Impacto da capacidade cognitiva e das atribuições causais no rendimento escolar na matemática. **Quadrante**, v. 21, n. 1, p. 55-66, 2012.

ALMEIDA, Leandro S.; MIRANDA, Lúcia; GUISANDE, María A. Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 169-176, 2008.

ANDERSON, Craig A. Motivational and performance deficits in interpersonal settings: the effect of attributional style. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 45, n. 5, p. 1136-1147, 1983.

ANDERSON, Craig A.; JENNINGS, Dennis L. When experiences of failure promote expectations of success: the impact of attribution failure to ineffective strategies. **Journal of Personality**, v. 48, n. 3, p. 393-407, 1980.

ANDIÓN, Indalecio R. *et al.* Metas académicas, atribuciones causales y género: su determinación en el rendimiento académico del alumnado de bachillerato. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. extr., n. 1, p. 143-147, 2017.

ATKINSON, John W. **An introduction to motivation**. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964.

BARDELLI, Cristina; MALUF, Maria R. Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contextos de realização escolar? **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, p. 132-141, out./dez.1984.

BECK, Marcelo L. G. *et al.* Os professores e a atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, Ano 2, n. 2, p. 165-187, jan./jun. 2004.

BECKMAN, Linda. Effects of students' performance on teachers' and observers' attributions of causality. **Journal of Educational Psychology**, v. 61, n. 1, p. 76-89, 1970.

BROPHY, Jere E.; ROHRKEMPER, Mary M. The influence of problem ownership on teachers' perceptions of and strategies for coping with problem students. **Journal of Educational Psychology**, v. 73, n. 3, p. 295-311, 1981.

BRUN, Laurent; DOMPNIER, Benoit; PANSU, Pascal. A latent profile analysis of teachers' causal attribution for academic success or failure. **European Journal of Psychology of Education**, v. 37, n. 1, p. 185-206, 2022.

CAMPOS, Maria G. C. Causas e profecias auto-realizadoras: a percepção dos professores alfabetizadores sobre o desempenho escolar. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 121-129, jul.96/jun. 97.

COLL, César *et al.* **Psicologia do ensino** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COOPER, Harris M.; BURGER, Jerry M. How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic

attributions. **American Educational Research Journal**, v. 17, n. 1, p. 95-109, 1980.

COVINGTON, Martin V.; OMELICH, Carol L. Effort: the double-edged sword in school achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 71, n. 2, p. 169-182, 1979.

CRANDALL, Virginia C.; KATKOVSKY, Walter; CRANDALL, Vaughn J. Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. **Child Development**, v. 36, n. 1, p. 91-109, 1965.

CUADRO, Ariel; LEIBOVICI, Galia; COSTA-BALL, Cesar D. Diferencias en las atribuciones causales del rendimiento académico en alumnos de secundaria con dificultades de aprendizaje en función del tipo de dificultad y de su participación en otras actividades gratificantes. **Ciencias Psicológicas**, v. 17, n. 1, p. 1-15, 2023.

CUE, Erin N.; TAYLOR, April Z. Modifying harmful beliefs about academic setbacks: an attribution retraining intervention for African-American middle school students at risk for academic failure. **Journal of Education and Development**, v. 4, n. 3, p. 30-45, 2020.

CURTIS, Kathleen A. Altering beliefs about the importance of strategy: an attributional intervention. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 22, n. 12, p. 953-972, 1992.

DELA COLETA, José A.; DELA COLETA, Marília F. **Atribuição de causalidade: teoria, pesquisa e aplicações**. 2. ed. Taubaté, SP: Cabral Livraria e Editora Universitária, 2006.

DELA COLETA, José A.; GODOY, Sônia A. Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso e reações emocionais: pesquisas brasileiras com os modelos de Bernard Weiner. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 145-156, mai./ago. 1986.

DWECK, Carol S. The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 31, n. 4, p. 674-685, 1975.

FERNÁNDEZ, Amparo *et al.* Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 2, n. 1, p. 19-29, 2015.

FERREIRA, Marco M.; BIDARRA, Maria G. A.; RAPOSO, Nicolau V. Atribuições causais do (in)sucesso acadêmico no Ensino Superior: padrões diferenciais de professores e estudantes. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 45, n. 2, p. 149-158, 2011.

FERREIRA, Marco P. M. Teoria (s) da atribuição: um quadro explicativo para o rendimento acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1- 24, 2019.

FÖRSTERLING, Friedrich. Attributional retraining: a review. **Psychological Bulletin**, v. 98, n. 3, p. 495-512, 1985.

GAMA, Elizabeth M. P.; JESUS, Denise M. Atribuições e expectativa do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 10, n. 3, p. 393-410, set./dez. 1994.

GANDA, Danielle R.; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuição de causalidade no ensino superior: análise da produção científica. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 02-18, jun. 2011.

GAZZANIGA, Michael; HEATHERTON, Todd; HALPERN, Diane. **Ciência psicológica** [recurso eletrônico]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. Barueri: Atlas, 2022.

GONZÁLEZ-PIENDA, Julio A. *et al.* Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. **Psicothema**, v. 12, n. 4, p. 548–556, 2000.

GOOD, Thomas L.; BROPHY, Jere E. **Looking in classrooms**. 2. ed. New York: Harper & Row, 1978.

GRAHAM, Sandra. An attributional theory of motivation. **Contemporary Educational Psychology**, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>.

GRAHAM, Sandra. Communicating low ability in the classroom: bad things good teachers sometimes do. *In*: GRAHAM, Sandra; FOLKES, Valerie S. (eds.). **Attribution theory: applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1990, p. 17-36.

GRAHAM; Sandra; TAYLOR, April Z. The power of asking *why?* Attribution retraining programs for the classroom teacher. **Theory Into Practice**, 2021. DOI: 10.1080/00405841.2021.1932160.

HAYNES, Tara L. *et al.* A review of attributional retraining treatments: fostering engagement and persistence in vulnerable college students. *In*: SMART, John C. (ed.). **Higher education: handbook of theory and research**. Dordrecht: Springer, 2009, v. 24, p. 227-272.

HAYNES, Tara L. *et al.* The effect of attributional retraining on mastery and performance motivation among first-year college students. **Basic and Applied Social Psychology**, v. 30, n. 3, p. 198-207, 2008.

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

JONES, Edward E.; DAVIS, Keith E. From acts to dispositions: the attribution process in person perception. *In*: BERKOWITZ, Leonard (ed.). **Advances in experimental social psychology**. New York: Academic Press, 1965, v. 2, p. 219–266.

JUVONEN, Jaana; WEINER, Bernard. An attributional analysis of students' interactions: the social consequences of perceived responsibility. **Educational Psychology Review**, v. 5, n. 4, p. 325-345, 1993.

KAULFUSS, Marco A.; BORUCHOVITCH, Evely. Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 321-328, maio/ago. 2016.

KELLEY, Harold H. Attribution theory in social psychology. *In*: LEVINE, David (ed.). **Nebraska symposium on motivation**. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 1967, v. 15, p. 192-238.

KELLEY, Harold H. Causal schemata and the attribution process. *In*: JONES, Edward E. *et al.* (eds.). **Attribution: perceiving the causes of behavior**. Morristown, NJ: General Learning Press, 1972, p. 151-174.

KELLEY, Harold H. The processes of causal attribution. **American Psychologist**, v. 28, n. 2, p. 107-128, 1973.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LOZANO, Alfonso B.; UZQUIANO, Manuel P.; BLANCO, Juan C. B. Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. **Psicothema**, v. 16, n. 1, p. 94-103, 2004.

MALUF, Maria R.; BARDELLI, Cristina. As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 263-271, 1991.

MARTINI, Mirella L.; BORUCHOVITCH, Evely. **A teoria da atribuição de causalidade**: contribuições para a formação e atuação de educadores. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

MARTINI, Mirella L.; DEL PRETTE, Zilda A. P. Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 149-156, 2002.

MARTINI, Mirella L.; DEL PRETTE, Zilda A. P. Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. **Revista Interamericana de Psicología**, v. 39, n. 3, p. 355-368, 2005.

MASCARENHAS, Suely A. N.; ALMEIDA, Leandro S.; BARCA, Alfonso. Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 18, n. 1, p. 77-91, 2005.

MASCARENHAS, Suely A. N.; LOZANO, Alfonso B. Atribuições causais de estudantes universitários do Brasil (Amazônia, Amazonas e Rondônia). *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÉS DE

PSICOPEDAGOGÍA, 9., 2007, A Coruña, Espanha. **Atas [...]** A Coruña: Universidade da Coruña, 2007, p. 1721- 1732.

MEDWAY, Frederic J.; VENINO, Geraldine R. The effects of effort feedback and performance patterns on children's attributions and task persistence. **Contemporary Educational Psychology**, v. 7, n. 1, p. 26-34, 1982.

MEYER, John P. Causal attribution for success and failure: A multivariate investigation of dimensionality, formation, and consequences. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 38, n. 5, p. 704-718, 1980.

MINUTTI, Ana L. P. S.; SANTOS, Acácia A. A.; FERRAZ, Adriana S. Atribuições de causalidade, estratégias autoprejudiciais e a autopercepção de desempenho de universitários. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, Colômbia, v. 39, n. 2, p. 1-16, 2021.

NOGUERA, Juan A. G.; PRADOS, María A. H. Indefensión aprendida y fracaso escolar. *In: CONGRESO INTERNACIONAL VIRTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI*, 2., 2017. **Atas [...]** Eumed.Net, mar. 2017, p. 245-252. Disponível em: <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/index.htm>. Acesso em: 05 maio 2023.

NUNES, Angela N. A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 139-154, 1990.

PERRY, Raymond P. *et al.* Bad starts and better finishes: attributional retraining and initial performance in competitive achievement settings. **Journal of Social and Clinical Psychology**, v. 29, n. 6, p. 668–700, 2010.

PERRY, Raymond P.; HALL, Nathan. Attributional retraining in academic achievement settings. *In: ANDERMAN, Eric M.; ANDERMAN, Lynley H. (eds.). Psychology of classroom learning: an encyclopedia*. Detroit, MI: Macmillan Reference USA, 2009, p. 73-76.

PERRY, Raymond P.; PENNER, Kurt S. Enhancing academic achievement in college students through attributional retraining and instruction. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 2, p. 262-271, 1990.

PICCININI, Cesar A. O processo de atribuição de causalidade: problemas e perspectivas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 3, n. 1/2, p. 49-59, 1988.

RODRIGUES, Aroldo. 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, v. 36, n. 4, p. 12-25, out./dez. 1984.

RODRIGUES, Aroldo. Atribuição de causalidade e avaliação de resultados escolares: uma comparação transcultural. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 141-147, jan./mar. 1980.

ROSENBAUM, Robert M. **A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure**. 1972. Tese (Doutorado) – University of California, Los Angeles, 1972.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore F. Teacher expectations for the disadvantaged. **Scientific American**, v. 218, n. 4, p. 19-23, abr. 1968.

ROTTER, Julian B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, v. 80, n. 1, p. 1-28, 1966.

SALILI, Farideh; MAEHR, Martin L.; GILLMORE, Gerald. Achievement and morality: a cross-cultural analysis of causal attribution and evaluation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 33, n. 3, p. 327-337, 1976.

SCHUNK, Dale H. Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 74, n. 4, p. 548-556, 1982.

SELIGMAN, Martin E. P. **Helplessness**: on depression, development, and death. San Francisco, CA: W. H. Freeman and Company, 1975.

SOUZA, Jerson. S. S.; MASCARENHAS, Suely A. N.; GARCIA, Fabiane M. Conciliando estágio e pesquisa: um relato de experiência. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-22, 2023.

SUKARIYAH, Mohamad B.; ASSAAD, Ghada. The effect of attribution retraining on the academic achievement of high school students in mathematics. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 177, p. 345-351, 2015.

SZUMSKI, Grzegorz; KARWOWSKI, Maciej. Exploring the Pygmalion effect: the role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. **Contemporary Educational Psychology**, v. 59, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>. Acesso em: 06 maio 2023.

TOLAND, John; BOYLE, Christopher. Applying cognitive behavioural methods to retrain children's attributions for success and failure in learning. **School Psychology International**, v. 29, n. 3, p. 286-302, 2008. DOI: 10.1177/0143034308093674.

WEINER, Bernard *et al.* Causal ascriptions and achievement behavior: a conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 21, n. 2, p. 239-248, 1972.

WEINER, Bernard *et al.* **Perceiving the causes of success and failure**. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1971.

WEINER, Bernard. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, v. 71, n. 1, p. 3-25, 1979.

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



WEINER, Bernard. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1985.

WEINER, Bernard. Attribution theory. *In*: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; McGAW; Barry (eds.). **International Encyclopedia of Education**. 3. ed. Oxford: Elsevier, 2010, v. 6, p. 558-563.

WEINER, Bernard. The contributions of an attribution approach to emotion and motivation. **Polish Psychological Bulletin**, v. 49, n. 1, p. 3-10, 2018.

WEINER, Bernard; KUKLA, Andy. An attributional analysis of achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 15, n. 1, p. 1-20, 1970.

WEINER, Bernard; RUSSELL, Dan; LERMAN, David. Affective consequences of causal ascriptions. *In*: HARVEY, John H.; ICKES, William; KIDD, Robert F. (eds.). **New directions in attribution research**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978, v. 2, p. 59-58.

WEINER, Bernard; RUSSELL, Dan; LERMAN, David. The cognition–emotion process in achievement-related contexts. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 37, n. 7, p. 1211-1220, 1979.

WILSON, Timothy D.; LINVILLE, Patricia W. Improving the academic performance of college freshmen: attribution therapy revisited. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 42, n. 2, p. 367-376, 1982.

WILSON, Timothy D.; LINVILLE, Patricia W. Improving the performance of college freshmen with attributional techniques. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 49, n. 1, p. 287-293, 1985.

ZOELLER, Carol; MAHONEY, Gerald; WEINER, Bernard. Effects of attribution training on the assembly task performance of mentally retarded adults. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 88, n. 1, p. 109-112, 1983.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (FAPEAM) por terem possibilitado o desenvolvimento desta pesquisa.