

## DOSSIÊ TEMÁTICO

### Currículo e Prática Pedagógica

# A TRILOGIA ATRIBUIÇÕES CAUSAIS, CONCEPÇÕES PESSOAIS DE INTELIGÊNCIA E MENSAGENS DE FEEDBACK: UM CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DO FRACASSO ESCOLAR

*Ana Paula Couceiro Figueira<sup>1</sup>*

*Rita Alexandra Cunha Trigueiros Lobo<sup>2</sup>*

**Resumo:** É nosso objetivo estudar a relação existente entre atribuições causais, concepções pessoais de inteligência e percepções dos alunos relativamente às mensagens de *feedback* veiculadas por pais e professores, em situações de fracasso escolar. A nossa amostra é constituída por 520 alunos, entre os 5º e 12º anos de escolaridade, provenientes de 6 distritos de Portugal. Verificamos que existe uma ligação entre sujeitos que fazem atribuições causais para o fracasso escolar à capacidade e competência e concepções pessoais de inteligência mais estáticas, assim como a percepção generalizada de menos *feedback*. Por outro lado, alunos que fazem atribuições causais do fracasso ao esforço, à ajuda ou interferência de outros ou a aspectos sociais/estruturais/familiares parecem receber mais *feedback* centrado nos processos e pouco *feedback* centrado nos traços. Aqueles que fazem atribuições causais do fracasso escolar a causas afetivas ou a aspectos relativos à pessoa parecem receber mais *feedback*, quer centrado nos traços, quer centrado nos processos, e possuir concepções pessoais de inteligência indiferenciadas. Finalmente, alunos que fazem

<sup>1</sup> Professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. E-mail: apcouceiro@fpce.uc.pt.

<sup>2</sup> Mestre em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

atribuições causais à sorte ou à dificuldade da tarefa apresentam concepções pessoais de inteligência mais dinâmicas e percebem *feedback* mais centrado nos processos.

**Palavras-chave:** Atribuições causais para o fracasso escolar. Concepções pessoais de inteligência. Fracasso escolar. Percepção das mensagens de *feedback* transmitidas por pais e professores.

## Introdução

Hoje em dia, o conhecimento e o sucesso são vistos como bens essenciais para a sobrevivência nas nossas sociedades tecnológicas. Ninguém aceita o fracasso de ânimo leve, visto que vivemos em contextos cada vez mais competitivos. Esta competição é exercida e alimentada, principalmente, através do conhecimento e da informação. Serrano e Fialho (2003) acreditam que atualmente vivemos na “era do conhecimento”, onde os principais recursos econômicos dos nossos países, organizações e indivíduos se tornaram, precisamente, a informação e o conhecimento. Neste cenário, a Educação tem, por isso, vindo a assumir um papel cada vez mais imperativo, dado que valoriza o conhecimento e permite o seu acesso a todos os indivíduos. Deste modo, a formulação de teorias que expliquem o fracasso e (in)sucesso escolar tornou-se no principal tema de interesse de muitas investigações (ABREU, 1983). Entre as principais explicações apresentadas contam-se os construtos motivacionais e os sistemas de crenças que parecem guiar as ações dos alunos, nomeadamente atribuições causais, concepções pessoais de inteligência ou crenças sobre a natureza da capacidade e *feedback* social recebido de figuras importantes tais como pais ou professores.

Os construtos motivacionais de atribuições causais e concepções pessoais de inteligência fazem parte do grande número de variáveis que são objeto de estudo da Psicologia do Controlo Pessoal. Estes construtos do controlo psicológico estão relacionados com o desempenho académico dos alunos, isto é, a percepção que os indivíduos têm sobre o seu controlo de determinada situação vai influenciar as suas ações. A velha perspectiva do homem-máquina, cujas ações eram

impelidas por necessidades ou estímulos (teorias behavioristas), foi gradualmente substituída, nas áreas da personalidade e da motivação, pela perspectiva de um homem que pensa, julga e tem algum controle sobre as situações (teorias cognitivistas) (WEINER, 1991). Entre o estímulo e a ação ou comportamento passou a ser considerada uma variável de caráter interno, que integra esses construtos motivacionais. Bandura (1986) considera que as crenças que as pessoas possuem sobre si próprias são elementos-chave para o exercício do controle, determinando contextos e comportamentos. Pina Neves e Faria (2003) também reconhecem um importante papel destas cognições nos contextos educacionais e no desempenho dos alunos, influenciando a iniciação, orientação e finalização das suas ações.

As atribuições causais são um desses construtos cognitivos e respondem à questão “por que é que isto aconteceu?”. A maneira como os indivíduos respondem à pergunta “porquê?” irá trazer grandes implicações para os seus comportamentos e motivação (FARIA; FONTAINE, 1995). Estas atribuições causais têm um caráter fenomenológico, isto é, diferentes indivíduos fazem diferentes atribuições perante a mesma situação - “truth, like beauty, lies in the eyes of the beholder” (WEINER, 1986, p.2). Contudo, Weiner (1986) refere que nem sempre procuramos explicações para todas as situações; as atribuições causais surgem mais facilmente quando nos confrontamos com situações negativas, inesperadas e atípicas. Assim, espera-se que os contextos académicos quando associados ao fracasso sejam particularmente produtivos para o desenvolvimento de atribuições causais. Weiner (1980, 1986, 1988) introduziu a teoria da atribuição em contextos académicos e de realização, com o objetivo de estudar as explicações dadas pelos sujeitos perante o sucesso ou o fracasso na realização de uma tarefa. O modo como os indivíduos lidam com o sucesso ou o fracasso académico e as causas que indicam para a sua explicação vão ter consequências importantes para a sua motivação e situações de realização futuras (WEINER, 1985). WEINER (1980, 1986) considerou que as atribuições causais podem

ser classificadas em três dimensões de causalidade bipolares (*locus* de causalidade: a causa é vista como interna ou externa; estabilidade: causa é vista como estável ou instável no tempo; e controlabilidade: a causa é vista como controlável ou incontrolável) que irão dar origem a consequências cognitivas, emocionais e comportamentais distintas. A literatura considera três grandes consequências das atribuições causais em situações de realização: consequências nas expectativas de sucesso futuro, nas emoções e na persistência dos sujeitos. Por exemplo, um aluno que faça atribuições causais do fracasso à capacidade irá perceber esse fracasso como algo interno, estável no tempo, que não pode controlar, o que implicará crenças e sentimentos negativos (o aluno vai ter expectativas de sucesso futuro mais baixas e experimentar baixo controlo nas situações), assim como mudanças comportamentais (o aluno vai demonstrar menor persistência, podendo mesmo desistir ou evitar certas tarefas, e, conseqüentemente, apresentará um rendimento mais baixo). Vários investigadores observaram que os indivíduos têm tendência a utilizar com mais frequência um determinado estilo atribucional (MATOS; VAZ-SERRA, 1990; MORÁN FRAGA; BARCA LOZANO; MUÑOZ CADAVID, 2006). Estes estilos atribucionais podem ter um efeito positivo ou, pelo contrário, um efeito negativo e debilitante para o sujeito (MORÁN FRAGA; BARCA LOZANO; MUÑOZ CADAVID, 2006). Podem considerar-se dois grandes estilos atribucionais em situações de fracasso escolar (FONTAINE, 1990; MORÁN FRAGA; BARCA LOZANO; MUÑOZ CADAVID, 2006; SHORT; WEISSBERG-BENCHELL, 1989):

1) Alunos que não desanimam perante uma situação de fracasso e fazem atribuições externas, instáveis e/ou controláveis (dificuldade da tarefa, sorte) ou atribuições controláveis e internas (esforço);

2) Alunos que demonstram sensibilidade extrema perante situações de fracasso escolar, fazendo atribuições internas e incontroláveis (capacidade), o que implica baixas expectativas de sucesso, uso de estratégias menos eficazes e menor persistência

durante a realização das tarefas, evitamento de situações vistas como ameaçadoras e, conseqüentemente, resultados acadêmicos mais baixos.

Estes estilos atribucionais são semelhantes aos padrões de realização apresentados por Dweck e colaboradores (DWECK; ELLIOTT, 1983). Segundo Dweck, as atribuições causais podem ser melhor compreendidas à luz de teorias implícitas que as pessoas possuem. Estas teorias parecem estar na origem das atribuições causais.

Dweck e colaboradores (DWECK; ELLIOTT, 1983; DWECK; LEGGETT, 1988) defendem que cada indivíduo possui teorias implícitas e crenças prévias à situação de realização que irão determinar diferentes explicações e objetivos. As pessoas têm diferentes concepções sobre a natureza da inteligência (teorias de inteligência estáticas vs. dinâmicas), que irão determinar diferentes objetivos e padrões de realização e, como resultado, diferentes atribuições causais. Um indivíduo possui uma concepção pessoal de inteligência dinâmica quando acredita que a inteligência é um conjunto dinâmico de saberes aberto ao desenvolvimento e modificação através do esforço e investimento pessoal. Pelo contrário, um indivíduo que vê a inteligência como um traço global e estável, como uma entidade concreta e limitada em quantidade e, portanto, impossível de controlar ou alterar, possui uma concepção pessoal de inteligência estática. Num estudo cujo objetivo era integrar a teoria de Dweck e a teoria da atribuição, Hong, Chiu, Dweck, Lin e Wan (1999) verificaram que alunos que possuem concepções pessoais de inteligência dinâmicas fazem mais atribuições causais dos seus fracassos ao esforço, comparativamente àqueles que possuem concepções estáticas. Noutro estudo, Robins e Pals (2002) observaram uma relação positiva entre concepções pessoais de inteligência estáticas e atribuições causais à capacidade. Butler (2000) também verificou que sujeitos com concepções estáticas de inteligência fazem mais atribuições causais à sorte. Dweck (1990, 1999) sugere que a concepção pessoal de inteligência dinâmica é a mais construtiva e positiva para os indivíduos, dado que a concepção

estática tem demonstrado ser menos encorajadora da aprendizagem e persistência. Contudo, Faria (1998) refere que as concepções estáticas de inteligência são também importantes nalguns contextos, nomeadamente os mais competitivos e que requerem resultados imediatos; ainda assim, a autora considera que os indivíduos que possuem concepções pessoais de inteligência estáticas mostram maior vulnerabilidade perante situações de fracasso. Isto é, sujeitos com concepções estáticas aparecem mais frequentemente associados a comportamentos de desistência, baixa persistência na presença de dificuldades, pensamentos e sentimentos negativos, atribuições causais à falta de capacidade, fracasso escolar, retenção e abandono escolar (FARIA, 1996). Neste sentido, parece evidente a necessidade de uma intervenção a nível das concepções pessoais de inteligência dos alunos, de modo a torná-las mais adequadas (FARIA, 1996). É importante referir que estas teorias são passíveis de modificação, dado que são receptivas às influências do contexto e experiência, isto é, podem ser ensinadas (ARONSON; FRIED; GOOD, 2002; DWECK, 2002; DWECK; LEGGETT, 1988; HONG; CHIU; DWECK; LIN; WAN, 1999).

As atribuições causais desempenham um papel importante nos contextos educativos, dado que o tipo de causas que os alunos utilizam para explicar os seus resultados escolares tem consequências cognitivas, motivacionais, emocionais e comportamentais que irão influenciar o seu desempenho académico futuro (WEINER, 1980, 1986). O impacto das atribuições causais é particularmente evidente quando os alunos apontam a(s) causa(s) para um fracasso escolar, isto é, quando fazem atribuições causais para o fracasso escolar (DWECK, 2002; MCFARLAND; ROSS, 1982; WEINER, 1986). Estas atribuições causais têm as suas origens nas crenças dos sujeitos (DWECK; ELLIOT, 1983) e na informação que estes recebem dos outros (FOOTE, 1999); assim, quando as atribuições têm consequências negativas, a única maneira de modificá-las parece ser através da intervenção nessas crenças e informação.

As teorias implícitas da inteligência podem ser alteradas através da intervenção, mas também se vão modificando ao longo do desenvolvimento. Quando as crianças são mais novas, não fazem qualquer distinção entre esforço e capacidade, mas o desenvolvimento cognitivo vai converter esta apreciação indiscriminada, numa avaliação mais específica e refinada (NICHOLLS, 1978; NICHOLLS; MILLER, 1983). De acordo com Dweck (2002), as mudanças mais visíveis ocorrem quando a criança tem entre 7 e 12 anos de idade. Podemos dizer que as crianças mais novas são capazes de uma leitura das suas realizações muito semelhante a uma concepção pessoal de inteligência dinâmica (FONTAINE; FARIA, 1989), enquanto as crianças mais velhas parecem perceber a capacidade como algo mais estável (DWECK, 2002). Dweck e colaboradores (BEMPECHAT; LONDON; DWECK, 1991, apud DWECK, 2002) observaram que do 5º ano de escolaridade para cima, as crianças que vêem a inteligência como uma entidade têm maior tendência a explicar os sucessos escolares através de resultados (ter boas notas) do que através de ações ou comportamentos (estar atento na aula), quando comparados com aqueles que vêem a inteligência como algo mais flexível. Apesar de todos os indivíduos adquirirem, com o desenvolvimento, a aptidão para diferenciar entre capacidade e esforço e para verem a inteligência como algo mais estável, vão, para além disso, adotar uma determinada concepção pessoal de inteligência que os irá distinguir: enquanto os sujeitos com concepções estáticas acreditam que mais esforço significa menos inteligência ou capacidade, aqueles que possuem concepções dinâmicas consideram que o esforço pode levar ao desenvolvimento da inteligência (DWECK, 2002; FONTAINE; FARIA, 1989). Assim, apesar de os sujeitos com concepções dinâmicas de inteligência também considerarem a capacidade como algo relativamente estável, acreditam que mesmo assim esta é passível de ser desenvolvida. Por outro lado, indivíduos com concepções estáticas de inteligência procuram apenas validar a sua inteligência, subestimando o esforço. Mas, para além dos aspectos desenvolvimentais, devemos também considerar os aspectos

sociais e contextuais na origem das atribuições causais e concepções pessoais de inteligência. Os contextos sociais parecem ter uma grande influência na formação das concepções pessoais de inteligência (FARIA, 1997; FARIA; PEPI; ALESI, 2004). Entre estes, contam-se as mudanças que ocorrem ao longo dos diferentes anos que compõem o sistema educativo, à medida que as crianças progridem pelos níveis de escolaridade, que tendem a tornar-se cada vez mais exigentes (STIPEK; DANIELS, 1988). Sabe-se que estas transformações afetam a motivação e as crenças dos alunos (ANDERMAN; AUSTIN; JOHNSON, 2002; FONTAINE; FARIA, 1989). Os professores possuem também um papel importante na formação e modificação de aspectos motivacionais dos alunos, nomeadamente nas atribuições causais (WEINSTEIN, 1983, apud GAGNÉ, 1985).

Foote (1999) desenvolveu uma investigação cujos resultados mostram uma relação positiva entre as mensagens de *feedback* dos professores e as atribuições causais dos alunos. A família é outro contexto social importante; Pomerantz e Dong (2006) e Parsons, Adler e Kaczala (1982) referem que as percepções que os pais possuem sobre a competência dos seus filhos vão ter uma influência determinante no sucesso académico dessas crianças. Também parece existir uma relação entre tipos de *feedback* social ou críticas (*feedback* centrado nos traços ou pessoa *vs.* centrado nos processos ou comportamentos) que os adultos dão às crianças e os padrões de realização por elas adotados (KAMINS; DWECK, 1999), bem como entre esse *feedback* e as concepções pessoais de inteligência dos alunos (DWECK; LENNON, 2001, apud DWECK, 2002). Neste último estudo verificou-se uma relação positiva entre *feedback* centrado nos processos e concepções mais dinâmicas. Henderlong (2000) observou uma correlação entre o tipo de elogio e um estilo atribucional positivo ou negativo. Mueller e Dweck (1998) verificaram também que alunos que recebem *feedback* positivo sobre sua capacidade apresentam padrões de realização mais negativos e fazem atribuições causais do fracasso à capacidade. Estes resultados permitem-nos reconhecer a importância do *feedback* social para a determinação de objetivos e padrões de realização, atribuições



causais e concepções pessoais de inteligência. Estudos desenvolvidos em Portugal por Faria (1996) mostraram também que os alunos que possuem concepções pessoais de inteligência estáticas parecem ter maior tendência para abandonar a Escola.

É, pois, sob este cenário, que nos propomos estudar a hipotética relação existente entre atribuições causais, concepções pessoais de inteligência e percepção dos alunos relativamente às mensagens de *feedback* veiculadas por pais e professores, em situação de fracasso escolar.

## **Método**

Considerando que o fracasso escolar pode estar associado a determinadas atribuições causais, seria importante perceber como evitar ou modificar esta situação. Para aceder a esta informação parece-nos importante estudar os antecedentes das atribuições, isto é, as concepções pessoais de inteligência e o *feedback* social.

Assim, o objetivo principal desta investigação é clarificar a relação entre atribuições causais, concepções pessoais de inteligência e *feedback* social.

Considerando a revisão da bibliografia efetuada, prevemos encontrar:

- uma relação positiva entre atribuições causais para o fracasso ligadas ao esforço e concepções de inteligência dinâmicas;
- uma relação positiva entre atribuições causais para o fracasso ligadas à capacidade e concepções de inteligência estáticas;
- uma relação positiva entre a percepção de mensagens de *feedback* recebidas de pais e professores centradas nos processos ou comportamentos e concepções de inteligência dinâmicas;
- uma relação positiva entre a percepção de mensagens de *feedback* recebidas de pais e professores centradas nos traços ou pessoa e concepções de inteligência estáticas.

## **Amostra**

A nossa amostra é constituída por 520 alunos (n=258, 49.6% rapazes; n=262, 50.4% raparigas), que se encontram matriculados

entre os 5º e 12º anos de escolaridade no nosso país, provenientes de 6 distritos diferentes. Os sujeitos têm idades compreendidas entre os 10 e os 21 anos de idade ( $M= 14.30$ ).

### ***Instrumentos***

Construímos os instrumentos de recolha de dados demográficos, de atribuições causais para o fracasso escolar e de percepção das mensagens de *feedback* dadas por pais e professores; as concepções pessoais de inteligência foram avaliadas através da Escala de Concepções Pessoais de Inteligência (FARIA, 2001).

Assim, o Questionário de Informações Demográficas e de Caracterização do Percurso Escolar do Aluno foi construído para recolher informações que permitam caracterizar os respondentes, quer em termos demográficos (sexo, idade, ano de escolaridade, curso frequentado, escola, distrito e concelho), quer em termos do seu percurso escolar e maneira como se vê como aluno (retenções, percepção de sucesso e resultados escolares).

O Questionário de Avaliação das Atribuições, cujo objetivo é aceder às atribuições causais dos alunos, é composto por 3 questões de resposta aberta que dizem respeito às atribuições utilizadas para explicar o fracasso escolar e à percepção pessoal do aluno sobre o que é um “mau resultado” ou fracasso escolar. Primeiramente, o aluno identifica as atribuições que mais utiliza perante situações de fracasso escolar; noutra questão, deve escolher de entre duas atribuições dadas, esforço ou inteligência, aquela que lhe parece explicar melhor o fracasso escolar.

A Escala de Concepções Pessoais de Inteligência foi construída e validada por Faria (2001) e avalia as concepções pessoais de inteligência (estática *vs.* dinâmica). É constituída por duas subescalas: estática (15 itens) e dinâmica (11 itens). A escala utilizada é de tipo Likert de 6 pontos, onde a pontuação máxima (6) corresponde à concordância total com os itens da escala dinâmica ou discordância total com os

itens da escala estática. Tendo em conta os resultados na escala total (subescala estática e dinâmica), considera-se que um indivíduo possui uma concepção estática de inteligência quando o seu resultado é inferior a 78; resultados superiores a 104 estão associados a concepções pessoais de inteligência dinâmicas; sujeitos com pontuações entre 78 e 104 são considerados indiferenciados.

As Escalas de Percepções das Mensagens de Feedback de Pais e Professores são escalas de tipo Likert de 5 pontos, cujo objetivo é recolher informação relativa ao tipo de *feedback* que os alunos percebem receber dos seus pais e seus professores, quando confrontados com situações de fracasso escolar (*feedback* centrado nos traços *vs.* *feedback* centrado nos processos). Cada escala é constituída por 8 itens. Um exemplo de um item de *feedback* centrado nos traços é: “Não foste feito para estudar” (ênfata algo que é estável na pessoa, um traço). Por outro lado, um exemplo de um item de *feedback* centrado nos processos é: “Se te esforçasses mais conseguias” (ênfata o esforço e as ações do sujeito).

## **Resultados**

Quanto às Atribuições Causais - Partindo da análise das respostas dadas à questão referente às atribuições causais utilizadas em situações de fracasso escolar, foram encontradas 9 categorias distintas (Quadro 1). Os resultados mostram que os nossos sujeitos explicam os seus fracassos académicos, maioritariamente, com atribuições relacionadas ao esforço (64,9%). Outras atribuições também referidas são as que dizem respeito a aspectos relativos à pessoa (10,2%) e causas afetivas (10%). Atribuições do fracasso à capacidade surgem no 4º lugar (4,4%). As categorias menos mencionadas são os aspectos sociais/estruturais/familiares e a sorte (ambas 1,9%), a dificuldade da tarefa e a ajuda ou interferência de outros (ambas 2,1%) e a competência (2,5%).

Os alunos da nossa amostra fazem principalmente atribuições causais para o fracasso escolar: internas (91,3%), instáveis (83,1%) e controláveis (79,7%). Quando é pedido aos sujeitos para escolherem

entre capacidade/inteligência ou esforço para explicar os maus resultados na Escola, estes mencionam o esforço mais vezes como a principal causa ou melhor explicação para o fracasso escolar (82,2%); capacidade/inteligência é a escolha de 6,2% dos respondentes; os restantes 11,6% dão outras respostas: ambas são importantes (11,2%) e nenhuma é importante (0,4%).

**Quadro 1: Categorias das Atribuições Causais**

Categories	Exemplos	%
Capacidade	“Não sou inteligente”	4,4
Esforço	“Falta de estudo”	64,9
Dificuldade da tarefa	“Teste difícil”	2,1
Sorte	“Não calhar a matéria que mais estudei”	1,9
Causas afetivas ou relacionadas com o afeto	“Detesto a Escola”	10
Competência	“Métodos de estudo desadequados”	2,5
Ajuda ou interferência de outros	“Os professores são muito rigorosos”	2,1
Aspectos relativos à pessoa	“Problema em focar-me num assunto”	10,2
Aspectos sociais/estruturais / familiares	“Muitas atividades”	1,9

Em termos das Concepções Pessoais de Inteligência, os resultados mostram-nos que, em geral, existe uma maior discordância dos sujeitos com os itens da escala estática, verificando-se, pelo contrário, maior concordância com os itens dinâmicos.

Os sujeitos do nosso estudo possuem maioritariamente concepções pessoais de inteligência dinâmica (60,3%), enquanto apenas uma minoria possui concepções pessoais de inteligência estáticas (1%). Os restantes são vistos como possuindo concepções pessoais de inteligência indiferenciadas (38,7%).

Quanto à Percepção das Mensagens de Feedback transmitidas por Pais e Professores - O tipo de mensagens de *feedback* predominantemente recebido de pais e professores pelos sujeitos da nossa amostra em situações de fracasso escolar parece centrar-se

nos processos (79,5%). Apenas 23% dos sujeitos percebem *feedback* centrado nos traços de pais e professores. Em geral, as respostas aos itens de *feedback* centrado nos traços caem mais frequentemente na categoria “acontece pouco comigo”, enquanto os itens de *feedback* centrado nos processos caem com maior frequência na categoria “acontece comigo”.

Os resultados revelam que os sujeitos percebem mais *feedback* centrado nos processos proveniente dos pais (81,3%) do que dos professores (77%). Por outro lado, os professores parecem dar mais *feedback* centrado nos traços (26,2%) quando comparados com os pais (23,6%).

Com o propósito de testar as nossas hipóteses, recorreremos a algumas estatísticas inferenciais. Foi utilizado o procedimento HOMALS<sup>3</sup> (uma análise de correspondência múltipla para dados nominais, que é um procedimento de associação não linear da análise da homogeneidade apropriada para redução de dados) e, como resultado, observamos 4 grupos homogêneos. Verificou-se que sujeitos que fazem atribuições causais para o fracasso à capacidade ou competência possuem mais frequentemente concepções pessoais de inteligência estáticas. Estes sujeitos também parecem receber menos *feedback* de qualquer tipo. Outro grupo se caracteriza por sujeitos que fazem atribuições ao esforço, à ajuda ou interferência de outros ou a aspectos sociais/estruturais/familiares. Parecem receber mais *feedback* centrado nos processos e pouco *feedback* centrado nos traços. Noutro grupo, encontramos sujeitos que fazem atribuições a causas afetivas ou relacionadas com o afeto ou a aspectos relativos à pessoa, recebendo mais *feedback* centrado na pessoa e também nos traços. Estes sujeitos apresentam concepções indiferenciadas de inteligência.

<sup>3</sup> A partir do procedimento HOMALS, – análise de correspondência múltipla-, é possível analisar as virtuais correspondências, estando em presença de mais que duas variáveis com um número de níveis, por vezes, diferente, ou mesmo diferentes níveis de medida (analyze multiway contingency table data) - Análise de Correspondência Múltipla (SPSS, 1990, Manual, Categories, p. B-23). É, pois, uma estatística de redução dos dados, pela análise de correspondência múltipla, com uma série de variáveis, todas nominais múltiplas. Isto é, o procedimento HOMALS analisa a relação de homogeneidade entre as variáveis [das colunas (columns) e das linhas (rows)] em duas dimensões, produzindo gráficos correspondentes, sendo o mais importante o gráfico das quantificações das categorias (category quantification) para maiores desenvolvimentos. (FIGUEIRA, 2004).

Finalmente, outros sujeitos fazem atribuições à dificuldade da tarefa ou sorte, possuem concepções de inteligência dinâmicas e recebem mais *feedback* centrado nos processos.

A correlação também foi utilizada como fonte de informação complementar, confirmando alguns dos resultados obtidos através da HOMALS: uma relação negativa e significativa entre concepções pessoais de inteligência dinâmica e atribuições causais do fracasso escolar à capacidade; sujeitos com concepções pessoais de inteligência dinâmica percebem menos *feedback* centrado nos traços e mais *feedback* centrado nos processos (relações significativas); sujeitos que recebem mais frequentemente *feedback* centrado nos traços, também parecem receber mais *feedback* centrado nos processos, ou seja, alguns indivíduos parecem receber mais *feedback* em geral (relação significativa).

## **Discussão dos Resultados**

Os sujeitos do nosso estudo explicam os seus fracassos acadêmicos principalmente pelo esforço (64.9%), resultado também encontrado na investigação de Barros e Barros (1990) sobre as causas do sucesso e fracasso escolar. Por outro lado, alguns autores referem que, além do esforço, outra das atribuições mais utilizadas é a capacidade; contudo, no nosso estudo, esta surge apenas como a 4ª causa mais citada (apenas 4,4% dos sujeitos da nossa amostra). Isto pode ser explicado por uma necessidade de proteção da auto-estima dos indivíduos. Devemos ainda realçar que, nesta investigação, apenas consideramos atribuições causais para o fracasso, enquanto outros estudos têm em conta atribuições quer para o sucesso, quer para o fracasso, e que as pessoas fazem mais atribuições à capacidade quando explicam sucessos (NATHAWAT; SINGH; SINGH, 1997). Outra explicação para este resultado poderá ser a importância dada pelos professores às atribuições ao esforço, que acaba por ser transmitida aos alunos (BARROS; BARROS, 1990). As atribuições ao esforço são uma maneira positiva de reagir ao fracasso escolar, dado que são

causas internas, instáveis e controláveis. Segundo Perry e Magnusson (1989), apesar dos estudantes que fazem este tipo de atribuições, não protegerem tanto a sua auto-estima como os indivíduos que fazem atribuições externas, têm a vantagem de se perceberem como responsáveis por um fracasso instável e controlável. Os sujeitos da nossa amostra fizeram atribuições maioritariamente internas, instáveis e controláveis. Apesar disso, podemos presumir que alguns alunos que tenham vivido situações de fracasso repetidas tenham tendência a persistir menos e a mostrar menos esforço, podendo, assim, proteger-se melhor atribuindo os fracassos ao esforço, dado que esta é uma causa bem aceite, quer pelos professores, quer pelos alunos.

Dweck (2002) refere que ambas as concepções de inteligência (estática ou dinâmica) são igualmente populares entre os indivíduos. Contudo, a maioria dos sujeitos do nosso estudo possui concepções pessoais de inteligência dinâmicas e apenas uma minoria, muito residual, possui concepções estáticas. Por outro lado, estes resultados vão ao encontro da conclusão de Faria (1998) de que os sujeitos concordam mais com os itens dinâmicos. Na nossa amostra também confirmamos esta tendência. Além disso, os sujeitos também demonstram maior discordância com os itens estáticos. Esta situação poderá ser explicada pela desejabilidade social. De fato, as teorias dinâmicas da inteligência são sensíveis, na nossa sociedade, a esta influência. Apesar de apenas alguns sujeitos da nossa amostra apresentarem concepções estáticas de inteligência, um número mais substancial possui concepções indiferenciadas. Provavelmente, são alunos que possuem, na verdade, concepções estáticas de inteligência, mas com a pressão da desejabilidade social, os seus resultados são inflacionados e, por isso, menos estáticos.

Tal como Hong (1999) e Robins e Pals (2002), verificamos a presença de uma relação negativa entre atribuições causais do fracasso à capacidade e concepções dinâmicas de inteligência, bem como uma relação de proximidade entre concepções estáticas e atribuições causais do fracasso à capacidade. Assim, podemos inferir que, também em

Portugal, existe uma relação positiva entre concepções de inteligência dinâmicas e atribuições causais para o fracasso ao esforço e entre concepções de inteligência estáticas e atribuições causais à capacidade.

No nosso estudo verificamos que atribuições causais mais estáveis e incontroláveis (atribuições a causas afetivas e a aspectos relativos à pessoa) parecem estar relacionadas positivamente com concepções pessoais de inteligência indiferenciadas; este resultado poderá ser melhor compreendido se supusermos que estes podem ser indivíduos “estáticos mascarados” que, deste modo, também não fazem diretamente atribuições causais do fracasso à capacidade. Estes sujeitos parecem também receber mais *feedback* centrado nos traços, o que na literatura surge associado às concepções mais estáticas. Contudo, os nossos sujeitos com concepções indiferenciadas também parecem receber, preferencialmente, *feedback* centrado nos processos, o que poderá explicar a sua confusão e o seu estatuto de “indiferenciado”.

Investigações anteriores (DWECK; LENNON, 2001, apud DWECK, 2002; MUELLER; DWECK, 1998) haviam nos mostrado que o *feedback* centrado nos traços e nos processos surge relacionado com o tipo de concepção pessoal de inteligência que o indivíduo possui. No nosso estudo, esta relação foi também observada: sujeitos, perante situações de fracasso, com concepções dinâmicas de inteligência, parecem receber menos mensagens de *feedback* centrado na pessoa e mais mensagens de *feedback* centrado nos processos. A associação, observada na nossa amostra, entre ausência de qualquer tipo de *feedback* nas situações de fracasso e concepções pessoais de inteligência estáticas poderá ser melhor explicada pelo efeito negativo da ausência de qualquer tipo de *feedback* (HENDERLONG, 2000; VAN WERKHOVEN; VAN LONDEN; STEVENS, 2001). Tal como Foote (1999), cuja amostra era constituída por professores, verificamos que as mensagens de *feedback* não são muito frequentes (o *feedback* centrado nos traços ocorre pouco e o *feedback* centrado nos processos acontece, mas não muito nem sempre) e que o *feedback* centrado nos traços (que podemos comparar ao *feedback* negativo acerca da capacidade de



Foot) é o menos empregue. A percepção de uma maior utilização de mensagens de *feedback* centradas nos processos por pais do que por professores (que são também aqueles que parecem dar mais *feedback* centrado nos traços) poderá ser explicada pela tendência dos pais para desresponsabilizar os seus filhos (BARROS, 1993) sendo, assim, menos propensos a dar *feedback* centrado nos traços perante situações de fracasso escolar dos seus filhos.

Considerando a relação mensagens de *feedback* e atribuições causais para o fracasso, Henderlong (2000) tinha verificado que *feedback* centrado nos processos levava a atribuições causais para o fracasso mais positivas. Estes resultados confirmaram-se, apenas em parte, no nosso estudo: observamos uma associação entre *feedback* centrado nos processos e atribuições causais para o fracasso ao esforço, ajuda ou interferência dos outros e aspectos sociais/estruturais/familiares, à dificuldade da tarefa e à sorte (atribuições consideradas mais positivas), mas também entre este tipo de *feedback* e atribuições causais para o fracasso a causas afetivas e a aspectos relativos à pessoa (atribuições mais internas, estáveis e incontroláveis e, por isso, mais negativas). Curiosamente, as mensagens de *feedback* centradas nos traços surgem associadas a estas mesmas atribuições mais negativas, verificando-se assim que a presença de *feedback* centrado nos traços pode levar a atribuições para o fracasso escolar mais negativas. É de referir, contudo, que pior que a presença de *feedback* centrado nos traços parece ser a ausência de *feedback* de qualquer tipo, uma vez que surge associada a atribuições causais para o fracasso escolar à capacidade (as mais nefastas), para a maioria dos autores.

### **Considerações Finais**

A presente investigação permitiu-nos concluir que os construtos em análise mantêm importantes relações entre si, alertando-nos para o papel central das concepções pessoais de inteligência e do *feedback* social na determinação das atribuições causais e, em última análise, do rendimento escolar dos alunos.

As relações observadas vêm também alertar-nos para a necessidade de intervenções juntos dos alunos, a nível de crenças, e junto de pais e professores, a nível de conhecimentos sobre as consequências do *feedback* social.

### THE TRILOGY CAUSAL ATTRIBUTIONS, PERSONAL CONCEPTIONS OF INTELLIGENCE AND FEEDBACK: A CONTRIBUTION TO THE UNDERSTANDING OF SCHOOL FAILURE

**Abstract:** In a time in which people try more and more to prevent situations of school failure, it becomes pertinent to study the motivational, cognitive and social features able to influence school achievement. In such a context, it was our goal to study the existing relationships among causal attributions, personal conceptions of intelligence and the perceptions of the feedback given by parents and teachers in situations of academic failure. The subjects were 520 students attending school from 5<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade and high school of the Portuguese educational system, from 6 districts in Portugal. We built up the instruments to collect data concerning the causal attributions for academic failure and the perceptions of the feedback messages given by parents and teachers; personal conceptions of intelligence were assessed through The Personal Conceptions of Intelligence Scale (Faria, 2001). One might conclude from the present results that there is a link between causal attributions for school failure to ability vs. to effort, and entity theory of intelligence vs. incremental theory of intelligence. Students having more incremental theories vs. those having more entity theories receive more strategy-oriented feedback and less person-oriented feedback vs. more person-oriented feedback and less strategy-oriented feedback.

**Key-words:** School failure. Causal attributions to academic failure. Perception of feedback messages from parents and teachers. Personal conceptions of intelligence.

### Referências

ABREU, M. V.; SANTOS, E. R., LEITÃO, L. M.; PAIXÃO, M. P.; FERNANDES, I. V. Da prevenção do insucesso escolar ao desenvolvimento interpessoal. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XVII, 143-170, 1983.

ANDERMAN, E. M.; AUSTIN, C. C.; JOHNSON, D. The development of goal orientation. In: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. (Eds.). **Development of achievement motivation**. San Diego: Academic Press, 2002. p. 197-220.

ARONSON, J.; FRIED, C. B.; GOOD, C. Reducing the effects of stereotype threat on African American College students by shaping theories of intelligence. **Journal of Experimental Social Psychology**, 38, 113-125, 2002.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. 1986.

BARROS, A. M.; BARROS, J. H. Atribuições causais do sucesso e insucesso escolar em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. **Revista Portuguesa de Psicologia**, 26, 119-138, 1990.

BARROS, L. Crenças parentais: modelos explicativos e de intervenção clínica. **Cadernos de Consulta Psicológica**, 9, 49-66, 1993.

BUTLER, R. Making judgments about ability: the role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information. **Journal of Personality and Social Psychology**, 78(5), 965-978, 2000.

DWECK, C. S. Self-theories and goals: their role in motivation, personality, and development. In: DIENSTBIER, R. (Ed.). **Nebraska Symposium on Motivation**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1990. p. 199-235.

DWECK, C. S. **Self-theories: their role in motivation, personality, and development**. Philadelphia: Psychology Press, 1999.

DWECK, C. S. The development of ability conceptions. In: WIGFIEL, D. A.; ECCLES, J. S. (Eds.). **Development of achievement motivation**. San Diego: Academic Press, 2002. p. 57-88.

DWECK, C. S.; ELLIOTT, E. S. Achievement motivation. In: MUSSEN, P. H. (Ed.). **Handbook of Child Psychology**, vol. IV: Socialization, Personality and Development. New York: John Wiley & Sons. 1983. p. 643-691.

DWECK, C. S.; LEGGETT, E. L. A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, 95(2), 256-273, 1988.

FARIA, L.; FONTAINE, A. M. Programas de intervenção nas atribuições. **Psiquiatria Clínica**, 16(3), 145-150, 1995.

FARIA, L. Desenvolvimento intra-individual das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XXX(1), 17-33, 1996.

FARIA, L. Processos de desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência. **Psychologica**, 17, 75-83, 1997.

FARIA, L. **Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1998.

FARIA, L. **Escala de Concepções Pessoais de Inteligência**. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2001.

FARIA, L., PEPI, A.; ALESI, M. Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? **Análise Psicológica**, 22(4), 747-764, 2004.

FIGUEIRA, A. P. C. Procedimento HOMALS: instrumentalidade em estudos nas áreas das Ciências Sociais e Humanas. Um exemplo ilustrativo. **Psychologica** (extra série – número de homenagem ao Prof. Doutor Manuel Viegas de Abreu), 601-610, 2004.

FONTAINE, A. M. Motivação e realização escolar. In: CAMPOS, B. P. (Ed.), **Psicologia do desenvolvimento e da educação dos jovens**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990, p. 95-132.

FONTAINE, A. M.; FARIA, L. Teorias pessoais do sucesso. **Cadernos de Consulta Psicológica**, 5, 5-18, 1989.

FOOTE, C. J. Attribution feedback in the elementary classroom. **Journal of Research in Childhood Education**, 13(2), 155-166, 1999.

GAGNÉ, E. D. **The cognitive psychology of school learning**. Boston: Little Brown and Company, 1985.

HENDERLONG, J. **Beneficial and detrimental effects of praise on children's motivation: performance versus person feedback**. Tese (Doutoramento em Filosofia). Stanford University, 2000. Disponível em: <[http://www.lib.umi.com/dissertations/preview\\_pickup/71/22/237122/1/00003.gif](http://www.lib.umi.com/dissertations/preview_pickup/71/22/237122/1/00003.gif)>. Acesso em: 12 jan. 2007.

HONG, Y.; CHIU, C.; DWECK, C. S.; LIN, D. M.-S.; WAN, W. Implicit theories, attributions, and coping: a meaning system approach. **Journal of Personality and Social Psychology**, 77(3), 588-599, 1999.

KAMINS, M. L.; DWECK, C. S. Person versus process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. **Developmental Psychology**, 35(3), 835-847, 1999.

MATOS, A. P.; VAZ-SERRA, A. Um estudo sobre atribuições: a “escala de atribuições causais”. **Psychologica**, 4, 175-189, 1990.

McFARLAND, C.; ROSS, M. Impact of causal attributions on affective reactions to success and failure. **Journal of Personality and Social Psychology**, 43(5), 937-946, 1982.

MORÁN FRAGA, H.; BARCA LOZANO, A.; MUÑOZ CADAVID, M. A. O papel das atribuições causais e as metas académicas nos procesos de aprendizaxe do alumnado galego de formación profesional. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, 11-12(13), 425-439, 2006.

MUELLER, C. M.; DWECK, C. S. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, 75(1), 33-52, 1998.

NATHAWAT, S. S.; SINGH, R.; SINGH, B. The effect of need for achievement on attributional style. **The Journal of Social Psychology**, 137(1), 55-62, 1997.

NICHOLLS, J. G. The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. **Child Development**, 49, 800-814, 1978.

NICHOLLS, J. G.; MILLER, A. T. The differentiation of the concepts of difficulty and ability. **Child Development**, 54, 951-959, 1983.

PARSONS, J. E.; ADLER, T. F.; KACZALA, C. M. Socialization of achievement attitudes and beliefs: parental influences. **Child Development**, 53, 310-321, 1982.

PERRY, R. P.; MAGNUSSON, J. L. Causal attributions and perceived performance: consequences for college students' achievement and perceived control in different instructional conditions. **Journal of Educational Psychology**, 81(2), 164-172, 1989.

PINA NEVES, S.; FARIA, L. (). Conceções pessoais de competência e realização escolar: apresentação de um modelo integrador. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, 8(10), Ano 7º, 283-294, 2003.

POMERANTZ, E. M.; DONG, W. Effects of mothers' perceptions of children's competence: the moderating role of mothers' theories of competence. **Developmental Psychology**, 42(5), 950-961, 2006.

ROBINS, R. W.; PALS, J. L. Implicit self-theories in the academic domain: implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. **Self and Identity**, 1(4), 313-336, 2002.

SERRANO, A.; FIALHO, C. **Gestão do conhecimento: o novo paradigma das organizações**. Lisboa: FCA - Editora de Informática, 2003.

SHORT, E; WEISSBERG-BENCHELL, J. A. The triple alliance for learning: cognition, metacognition and motivation. In: MCCORMICK, C. B.; MILLER, G. E.; PRESSLEY, M. (Eds.). **Cognitive strategy research: from basic research to educational applications**. New York: Springer-Verlag. 1989, p. 33-63.

STIPEK, D. J.; DANIELS, D. H. Declining perceptions of competence: a consequence of changes in child or in the educational environment? **Journal of Educational Psychology**, 80(3), 352-356, 1988.

VAN WERKHOVEN, W.; VAN LONDEN, A.; STEVENS, L. C. Teaching and parenting styles related to children's achievement motivation and learning outcomes. In: EFKLIDES, A.; KUHL, J.; SORRENTINO, R. M. (Eds.). **Trends and prospects in motivation research**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2001. p. 85-99.

WEINER, B. **Human motivation**. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, 92(4), 548-573, 1985.

WEINER, B. **An attributional theory of motivation and emotion.** New York: Springer-Verlag, 1986.

WEINER, B. Attribution theory in education. **Revista Portuguesa de Educação**, 1(1), 21-25, 1988.

WEINER, B. Metaphors in motivation and attribution. **American Psychologist**, 46(9), 921-930, 1991.

*Artigo recebido em: 26/10/2011*

*Aprovado para publicação em: 30/05/2012*