

Aspectos desenvolvimentais das atribuições e dimensões causais: estudos no contexto português

Developmental aspects of attributions and causal dimensions: studies in the portuguese context

LUÍSA FARIA*

RESUMO

Aspectos desenvolvimentais das atribuições e dimensões causais: estudos no contexto Português

Neste estudo apresenta-se o processo de desenvolvimento da compreensão das causas atribucionais de “capacidade”, “esforço”, “dificuldade da tarefa” e “sorte”, demonstrando que apenas a partir dos 12 anos de idade os sujeitos conseguem diferenciá-las entre si e inferir acerca das suas consequências para a realização, tal como os adultos. Por outro lado, salienta-se o facto das crianças apresentarem atribuições causais menos variadas para explicar os resultados da realização e uma menor associação entre causas e afectos específicos. Com o desenvolvimento, ocorre uma diversificação das atribuições causais para os resultados e um enriquecimento da vida afectiva: surgem emoções específicas mais diferenciadas e associadas às dimensões causais. Os resultados deste estudo, relativo às diferenças em função do ano de escolaridade nas dimensões causais de *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade, realizado no contexto Português, incluindo uma amostra de 1529 alunos do 5º, 7º, 9º e 11º anos de escolaridade, indicam que os alunos dos anos de escolaridade inferiores consideram as causas como mais internas e mais controláveis do que os alunos de anos de escolaridade superiores. As hipóteses explicativas dos resultados envolvem a influência da diferenciação cognitiva durante a adolescência e o sistema de valores veiculado pelo contexto escolar, que se apresenta predominantemente competitivo.

Palavras chave

Atribuições; dimensões causais; desenvolvimento diferencial; ano de escolaridade; adolescência.

* Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) — Rua do Campo Alegre, nº 1055 4150 Porto — T. (02) 6079700; Fax (02) 6079725.

Este estudo relaciona-se com a tese de doutoramento da autora, apresentada na FPCEUP.

ABSTRACT

Developmental aspects of attributions and causal dimensions: studies in the Portuguese context

This study presents the developmental process of the understanding of attributional causes such as “ability”, “effort”, “task difficulty” and “luck”, showing that only after the age of 12 subjects can differentiate these causes and infer about their consequences to achievement like adults do. Otherwise, children present less varied causal attributions to explain achievement results and a less strong association between causes and specific affects. With the course of development it occurs a process of diversification of causal attributions for achievement results and the enrichment of affective life: the occurrence of more specific and differentiated emotions, more associated with causal dimensions. The results of this study in the Portuguese context, with the aim of studying school grade differences in causal dimensions of *locus* of causality, stability and controllability, with a sample of 1529 students from 5th, 7th, 9th and 11th grades, showed that students from lower school grades perceive causes as more internal and more controllable than do students from higher school grades. The hypotheses advanced to explain the results pointed to the influence of cognitive differentiation during adolescence and to the value system of school context predominantly competitive.

Key words

Attributions; causal dimensions; differential development; school grade; adolescence.

RESUMEN

Aspectos del desarrollo de las atribuciones y dimensiones causales: estudios en el contexto portugués

El presente estudio tiene como propósito dar cuenta del proceso de desarrollo de la comprensión de las causas atribucionales de “capacidad”, “esfuerzo”, “dificultad de la tarea” y de “suerte”, demostrando que sólo los mayores de 12 años y los adultos son capaces de inferir sus consecuencias por la realización y de diferenciarlas entre si. Por otro lado, se destaca el hecho de que los niños presentan atribuciones causales para explicar los resultados de la realización menos variadas y una menor asociación entre causas y afectos específicos. Con el desarrollo, ocurre una diversificación de las atribuciones causales para los resultados y un enriquecimiento de la vida afectiva: aparecen emociones específicas más diferenciadas y asociadas a las dimensiones causales. Los resultados de este estudio acerca de diferencias de nivel educativo en las dimensiones causales de *locus* de causalidad, de estabilidad y de controlabilidad, realizado en el contexto portugués, con una muestra de 1529 alumnos del 5º, 7º, 9º y 11º años de enseñanza, han mostrado que los alumnos de años inferiores perciben las causas como más internas y más controlables que los alumnos de los años de enseñanza superiores. Las hipótesis explicativas de los resultados apuntan hacia la influencia de la diferenciación cognitiva durante la adolescencia y hacia el sistema de valores transmitido por la escuela de carácter competitivo.

Palabras clave

Atribuciones; dimensiones causales; desa-

Evidências empíricas demonstram a importância de estudar as atribuições causais dos sujeitos, em função dos diferentes contextos sociais de existência. A constatação de que grupos de sujeitos com práticas de socialização semelhantes, desenvolvem padrões atribucionais com o mesmo significado, sugere que a análise da causalidade dos resultados, bem como da sua interpretação em termos de dimensões causais, varia em consequência de experiências individuais e de socialização diferenciadas, que suscitarão consequências cognitivas, afectivas e comportamentais diferentes em contextos de realização (Faria, 1995).

rollo diferencial; nivel educativo; adolescen-

As atribuições causais serão assim perspectivadas como manifestações de teorias pessoais mais alargadas, que sofrem um processo de desenvolvimento diferencial, sendo influenciadas pelas características dos contextos de existência.

cia.

O modelo racional e lógico apresentado por Weiner, para a produção de atribuições causais para explicar os resultados em contextos escolares e suas consequências, parece adequar-se melhor aos sujeitos mais velhos, já que as crianças se apresentam como menos racionais, menos capazes de avaliar os resultados da sua realização e, globalmente, mais optimistas nessa avaliação. Analisaremos, neste trabalho, a evolução das atribuições causais com a idade (enquanto factor de “apreciação” das mudanças desenvolvimentais), nomeadamente do “esforço”, “capacidade”, “dificuldade da tarefa” e “sorte”, bem como a evolução das dimensões causais de *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade e sua relação com os afectos. Apresentaremos, ainda, resultados de um estudo transversal com adolescentes do 5º ao

11º ano, com o objectivo de avaliar a evolução das dimensões causais com a idade/ano de escolaridade durante a adolescência.

DESENVOLVIMENTO DAS ATRIBUIÇÕES E DIMENSÕES CAUSAIS COM A IDADE

Diferenciação das causas “esforço” e “capacidade”

A investigação relacionada com o desenvolvimento das atribuições causais com a idade, durante a infância, salienta o facto das crianças mais pequenas serem menos afectadas pelas experiências de sucesso e de fracasso, de considerarem a capacidade como uma causa menos estável e de valorizarem mais o esforço na explicação dos seus resultados, quando comparadas com as crianças mais velhas. Segundo Nicholls (1975; 1978; 1979a; 1979b), as crianças não avaliam adequadamente a sua realização, sobrevalorizando-a, mas esta tendência diminui com a idade, pois as relações entre a auto-avaliação e os resultados reais tornam-se gradualmente mais intensas e positivas com a idade. Contudo, as crianças mantêm ainda expectativas positivas após o confronto com o fracasso, o que sugere que elas não interpretam o fracasso como factor limitativo da sua realização (Rholes, Blackwell, Jordan & Walters, 1980).

Nicholls (1978, 1984a, 1984b) observou que as crianças interpretam os resultados positivos da sua realização, como resultantes do efeito simultâneo do elevado esforço e da elevada capacidade, evidenciando concepções indiferenciadas de capacidade. A diferenciação dos conceitos de capacidade e esforço só parece estar completamente conseguida aos 12 anos de idade, através de um

processo de desenvolvimento em quatro fases. Na primeira fase, que caracteriza as crianças pequenas (em idade pré-escolar), a capacidade não é percebida em termos normativos ou de comparação social, mas por referência à própria realização: elevada capacidade significa realização melhorada ou sucesso e, quando é necessário mais esforço para atingir o sucesso, as oportunidades de aprendizagem daí decorrentes são interpretadas como geradoras de mais capacidade, ou seja, se aprendem são mais inteligentes. A perspectiva das crianças pode ser designada por *subjectiva*, já que a percepção subjectiva de desenvolvimento da mestria, e de promoção da aprendizagem através do esforço, é sinónimo para a criança de competência ou capacidade (Nicholls, 1984a). Nesta fase, o esforço e o resultado não são diferenciados, respectivamente, como causa e efeito, e a capacidade, o esforço e o resultado não são percebidos como dimensões separadas (Nicholls, 1978). Na segunda fase de diferenciação dos conceitos de esforço e de capacidade, o esforço e o resultado já são diferenciados, respectivamente, como causa e efeito. O esforço continua a ser percebido como a causa principal dos resultados, e espera-se que igual dispêndio de esforço conduza a iguais níveis de resultado. O conceito de capacidade não é ainda muito usado como causa, que pode aumentar ou limitar os efeitos do esforço, embora o sujeito reconheça a sua existência. Na terceira fase, o conceito de capacidade é usado de forma intermitente e o esforço já não é a causa principal apontada para os resultados. Nesta fase intermediária, esboça-se já a percepção de que elevada capacidade pode compensar a falta de esforço, e de que baixa capacidade pode limitar

os efeitos do esforço. Contudo, estas implicações não são usadas de forma consistente e o sujeito utiliza frequentemente argumentos da fase anterior. Finalmente, na quarta fase (a partir dos 12/13 anos de idade), o conceito de capacidade enquanto factor limitador ou potenciador do esforço é usado sistematicamente na explicação dos resultados. A capacidade é correctamente inferida a partir do esforço exercido e dos resultados obtidos, e os resultados são vistos como determinados conjuntamente pelo esforço e pela capacidade (Nicholls, 1978).

A capacidade, para os mais velhos, é definida por referência à realização dos outros e é inferida a partir do esforço exercido e dos resultados, num quadro de comparação social (Nicholls, 1984a). O esforço é também percebido pelos sujeitos mais velhos duma forma diferente, podendo ser interpretado como “uma faca de dois gumes” (Covington & Omelich, 1979): exercer mais esforço para reduzir os riscos do fracasso poderá ser indício de baixa capacidade se, mesmo assim, o sujeito fracassar. Por outro lado, os sujeitos mais velhos parecem valorizar mais a capacidade do que o esforço e podem enfrentar o seguinte dilema: reduzir o esforço, o que diminui as probabilidades de sucesso, de modo a minimizar as atribuições à falta de capacidade em caso de fracasso, embora em caso de sucesso este seja atribuído à capacidade; ou então, manter o elevado esforço, para agradar aos agentes avaliadores e assim aumentar as probabilidades de sucesso, arriscando-se, no entanto, às atribuições à falta de capacidade em caso de fracasso, lesivas do sentimento de competência pessoal (Harari & Covington, 1981; Nicholls, 1975; 1976).

Estudos de Rholes *et al.* (1980), com crianças dos 5 aos 10 anos de idade, submetidas a tarefas com *puzzles*, que as confrontavam com sucessos repetidos (condição de sucesso) ou fracassos repetidos (condição de fracasso), evidenciaram a menor vulnerabilidade das crianças mais novas, quando comparadas com as mais velhas, a um padrão de desistência após confronto com fracassos sucessivos. Assim, enquanto que as crianças mais novas apresentavam realização sustentada após confronto com fracassos sucessivos, humor positivo e relações positivas entre avaliações de esforço e de capacidade (avaliadas através de uma escala atribucional que pedia as causas para os resultados), as crianças mais velhas apresentavam realização debilitada após confronto com fracassos sucessivos, humor negativo e relações inversas entre avaliações de esforço e de capacidade. Segundo os autores, as explicações para as diferenças encontradas podem residir na menor importância atribuída, pelas crianças mais novas, às explicações causais para os resultados, evidenciada nas baixas correlações entre atribuições para os resultados e comportamentos de realização, bem como no tipo de relações entre o esforço e a capacidade, percebidas como alta e positivamente relacionadas (“efeito ou esquema de halo”); (Kun, 1977; Nicholls, 1978).

Diferenciação das causas “dificuldade da tarefa” e “capacidade”

O processo de diferenciação das causas “dificuldade da tarefa” e “capacidade”, desenvolve-se ao longo de três níveis distintos.

Por volta dos 5 anos de idade, as crianças ainda não conseguem reconhecer que as tarefas mais difíceis requerem mais capacidade,

manifestando uma concepção de dificuldade *egocêntrica*. Neste nível, a dificuldade da tarefa não é distinguida da probabilidade subjectiva de sucesso: uma tarefa é fácil se pensam conseguir realizá-la e é difícil se pensam não conseguir realizá-la ou não conseguem mesmo. As crianças sentem-se competentes se melhoram a sua realização ou dominam uma tarefa que é, neste caso, interpretada por elas como desafiadora (Nicholls, 1980; Nicholls & Miller, 1983; Nicholls, Jagacinski & Miller, 1986). No segundo nível, o da *dificuldade objectiva*, as crianças já reconhecem que existem tarefas mais fáceis e mais difíceis, e que as tarefas mais difíceis requerem maior capacidade. Assim, os seus juízos de capacidade e de dificuldade da tarefa apresentam-se mais independentes das suas expectativas de sucesso, embora haja ainda uma certa confusão entre as concepções de dificuldade e de capacidade. A mestria de tarefas que são percebidas pelo sujeito como difíceis e, portanto, desafiadoras, é interpretada como indicador de capacidade. Contudo, quando não há indicadores objectivos de dificuldade presentes numa tarefa, as crianças não reconhecem que as tarefas mais difíceis exigem maior capacidade. O terceiro e último nível, designado por *normativo*, é atingido por volta dos 7 anos de idade, quando os sujeitos compreendem que as tarefas que são realizadas pela maioria dos outros com dificuldade, são mais difíceis e exigem maior capacidade. Neste nível, a dificuldade é julgada independentemente da capacidade do sujeito, das suas expectativas de sucesso ou de factores objectivos, em função de critérios normativos. A mestria de tarefas que são percebidas como “difíceis” pelos sujeitos, já não é mais interpretada

como sinal de capacidade, pois estas tarefas podem ser vistas como normativamente fáceis. Contudo, as tarefas que permitem superar os outros, numa perspectiva de comparação social, continuam a ser consideradas desafiadoras. O desafio tem aqui outro sentido, não o de conseguir superar os seus próprios limites, mas o de superar os outros ou os limites deles. Deste modo, o sucesso é mais valorizado em tarefas normativamente difíceis (Nicholls, 1978; 1980; Nicholls, Jagacinski & Miller, 1986). Quando os sujeitos atingem o nível normativo, ocorrem mudanças na percepção do sucesso, que passa a ser mais valorizado, sobretudo em tarefas normativamente difíceis.

A diferenciação das causas “capacidade” e “dificuldade da tarefa”, e a sua avaliação em termos normativos, origina uma diminuição de juízos de capacidade auto-referenciados, ou seja, a mestria de tarefas desafiadoras para o sujeito já não é suficiente para comprovar a sua capacidade, sobretudo se o sujeito desempenha a um nível inferior ao dos outros. Este facto parece ter efeitos negativos nos comportamentos de realização e sentimentos de competência pessoal dos sujeitos, principalmente dos que apresentam resultados inferiores à média, e pode justificar o aumento da relação entre auto-conceito e realização escolar com a idade (Fontaine, 1991a; 1991b; Marsh, 1990; Muller, Gullung & Bocci, 1988; Stipek & Mac Iver, 1989).

Apesar de aos 7 anos de idade existir já a possibilidade dos sujeitos diferenciarem a “capacidade” da “dificuldade da tarefa”, o mesmo não acontece em relação à diferenciação entre “capacidade” e “sorte”.

Diferenciação das causas “sorte” e “capacidade”

A compreensão progressiva da causa atribucional “sorte” evolui até aos 12 anos de

idade. No nível mais baixo de diferenciação (antes dos 7 anos de idade), as crianças não distinguem ainda as tarefas que exigem capacidade das que dependem da sorte. As tarefas são avaliadas em função do sentimento sub-

Quadro nº 1.—Sistematização dos níveis de diferenciação do conceito de capacidade em relação com os conceitos de dificuldade da tarefa, sorte e esforço

<i>Dificuldade</i>	<i>Sorte</i>	<i>Esforço</i>
1. Egocêntrico: as expectativas de sucesso são a base de avaliação da dificuldade da tarefa e a capacidade é indicada pelos resultados		
2. Objectivo: as propriedades das tarefas (complexidade) são a base de avaliação da dificuldade e a capacidade é indicada pelos resultados	1. As tarefas não são distinguidas em termos de sorte vs. capacidade. A complexidade observável é a base para avaliar a dificuldade. As tarefas que implicam sorte são percebidas como mais fáceis	1. O esforço ou o resultado são interpretados como capacidade. Maior esforço implica maior capacidade. O esforço e os resultados não são vistos como causa e efeito, respectivamente
3. Normativo: a dificuldade da tarefa e a capacidade são avaliadas por comparação com a realização dos outros. As tarefas que poucos são capazes de realizar são mais difíceis e o sucesso nelas é indicador de maior capacidade	2. O esforço melhora a realização em tarefas que implicam capacidade e sorte mas com maior incidência nas primeiras	2. O esforço é a causa dos resultados. Esforço igual conduz a resultados iguais
	3. Semelhante ao nível 2 acrescentando a crença de que os resultados das tarefas que implicam sorte são dificilmente afectados	3. A capacidade é parcialmente diferenciada (enquanto causa dos resultados) do esforço
	4. Sorte e capacidade estão claramente diferenciadas. O esforço não tem impacto nos resultados dependentes da sorte	4. Diferenciação completa: a capacidade limita os efeitos do esforço sobre a realização

Adaptado de Nicholls, Jagacinski & Miller (1986)

jectivo de desafio que implicam. As tarefas visivelmente mais complexas, por exemplo, com mais figuras ou mais peças, que exigiriam mais capacidade porque são interpretadas como mais difíceis, exigem maior esforço do que as tarefas que dependem da sorte. Nos dois níveis intermédios seguintes, as crianças acreditam que o esforço aumenta as possibilidades de sucesso, com maior incidência nas tarefas que dependem da capacidade do que nas que dependem da sorte, mas continuam a acreditar que o esforço afecta os resultados nas tarefas que dependem da sorte. Apenas no nível quatro, atingido por volta dos 12/13 anos de idade, as crianças percebem que o esforço exercido não afecta as possibilidades de sucesso em tarefas que dependem da sorte. Neste nível, as causas “capacidade”, “esforço” e “sorte” encontram-se já totalmente diferenciadas (Nicholls, Jagacinski & Miller, 1986).

As consequências da diferenciação das causas “capacidade” e “sorte” para o comportamento de realização, e para o sentimento de realização pessoal, parecem menos negativas do que as decorrentes do desenvolvimento do conceito de dificuldade, pois quando o conceito de sorte é totalmente compreendido, o uso de atribuições para o fracasso à falta de sorte, tem como consequência a ausência de responsabilidade pessoal pelo fracasso. Além disso, os sujeitos passam a compreender que não é útil investir esforço em tarefas que dependem da sorte e que é mais produtivo exercê-lo em tarefas que exigem capacidade (Nicholls, Jagacinski & Miller, 1986).

No Quadro nº 1, encontra-se uma sistematização dos níveis de diferenciação da causa “capacidade”, em relação com as causas “dificuldade da tarefa”, “sorte” e “esforço”.

Desenvolvimento das dimensões causais com a idade

Locus de causalidade

A dimensão causal de *locus* (externo vs. interno) parece ser a primeira a emergir, pois tal como os teóricos do desenvolvimento postulam, as crianças aprendem muito cedo a distinguir o “eu” do “não eu”, ou o *self* dos outros, no contexto social. Se assim for, as emoções de orgulho e estima pessoal, ligadas a esta dimensão, serão as primeiras a emergir (Weiner & Graham, 1984).

Estudos de Wisniewski e Gaier (1990) apontam para o facto dos sujeitos, no fim da escolaridade, atribuírem com maior frequência os seus resultados a causas internas, enquanto que os alunos mais novos fazem atribuições com maior frequência a causas externas, devido ao facto, segundo os autores, dos primeiros serem mais capazes de perceber a realidade de forma complexa e de terem em conta a multiplicidade de causas para explicar os acontecimentos. Contudo, esta última explicação poderia fazer prever resultados diferentes, porque além do sujeito, várias causas poderiam explicar os resultados, o que daria origem a uma redução de internalidade. Aliás, os resultados de Crandall, Katkovsky e Crandall (1965), relativos às diferenças no *Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire* (I.A.R.), entre alunos no princípio e no fim do ensino secundário, demonstram um decréscimo significativo nos valores de internalidade em caso de sucesso (internalidade positiva), entre os alunos mais velhos (sobretudo entre o 10º e o 12º ano de escolaridade), contrariamente aos mais novos, em que se tinham manifestado valores superiores desta internalidade positi-

va. Ainda segundo Crandall *et al.* (1965), estes resultados devem-se à proximidade da saída para o mundo do trabalho ou para a universidade, por parte dos mais velhos, que aumentariam as incertezas, a insegurança e a auto-avaliação negativa dos sujeitos.

Estabilidade

O desenvolvimento das atribuições causais em termos de estabilidade (estável *vs.* instável), ligada às previsões quanto à realização futura (expectativas de sucesso), parece requerer capacidades cognitivas de ordem superior (incluindo a seriação) e, por isso, surge apenas depois das atribuições na dimensão de *locus*. Os sentimentos de optimismo, pessimismo e desânimo ligados a esta dimensão (estabilidade), e ao fenómeno do “abandono aprendido”, só serão experimentados após o desenvolvimento das atribuições na dimensão de estabilidade (Weiner & Graham, 1984). Frieze e Snyder (1980) assinalam o uso progressivo, com a idade, de causas instáveis para explicar o fracasso, devido à aquisição do conceito de acaso, que parece ser dos últimos a ser adquirido.

Controlabilidade e intencionalidade

Finalmente, a percepção de controlabilidade (controlável *vs.* incontrolável), relacionada com a de intencionalidade, e directamente ligada às emoções de culpa e de pena, parece desenvolver-se mais tarde do que o *locus* e a estabilidade. Weiner e Peter (1973) observaram um aumento progressivo, com a idade, do uso de causas intencionais pelas crianças, num estudo que envolvia a determinação da quantidade de recompensas ou punições que outras crianças mereciam.

Frieze e Snyder (1980) chegam à mesma conclusão, observando o uso progressivo, com a idade, de causas controláveis e intencionais, nomeadamente da atribuição do fracasso à falta de esforço.

DESENVOLVIMENTO DOS AFECTOS LIGADOS ÀS ATRIBUIÇÕES E DIMENSÕES CAUSAIS

As emoções de alegria e tristeza, directamente ligadas aos resultados da realização (sucesso *vs.* fracasso), são as mais intensas e as primeiras a surgir. A sua manifestação decresce com a idade (embora não desapareça), aumentando a manifestação de emoções ligadas às dimensões causais, como o orgulho, a gratidão e a zanga (Graham & Weiner, 1986; Weiner, Kun & Benesh-Weiner, 1980; Weiner & Graham, 1984). Parece assim haver um aumento da diferenciação emocional com a idade, com a manifestação de afectos menos intensos, mas mais duradouros, directamente ligados a situações e atribuições causais específicas.

Segundo Weiner, Kun e Benesh-Weiner (1980), as emoções mais claramente percebidas pelas crianças são a surpresa e a zanga, e só mais tarde a vergonha. A emoção de surpresa parece ser compreendida pelas crianças antes da cognição a ela associada (sorte), bem como as emoções de orgulho e de culpa (que para os mais novos não se encontram associadas, respectivamente, a causas internas e controláveis), contrariamente ao que acontece com a zanga. A relação entre a emoção de orgulho pessoal e as causas internas para o sucesso, parece estar presente desde os 6 anos de idade, mas também evolui com a maturidade cognitiva. Para as crianças mais novas, o sentimento ou emoção de

orgulho pessoal assemelha-se a uma emoção global, dependente do resultado (sucesso), tal como a alegria (Stipek & Decotis, 1988). Este resultado parece congruente, já que o sucesso é sempre sinal de competência e coragem, isto é, de qualidades pessoais, mas também depende da facilidade da tarefa. Graham (1988) observou que o sentimento de orgulho pessoal conduzia os sujeitos a recompensarem-se a si próprios, apenas a partir dos 8 anos de idade.

Segundo Graham e Weiner (1991) a emoção de orgulho pessoal sofre uma evolução desenvolvimental mais complexa do que emoções como a pena e a zanga, relacionando-se com causas internas apenas entre as crianças mais velhas. Parece assim poder concluir-se que o desenvolvimento da emoção de orgulho pessoal não depende apenas de factores cognitivos, mas também exige a comparação social e o uso de processos de *feedback* avaliativo (que apenas emergem com a idade), do que depende a convicção de “capacidade”, tendo o “esforço” apenas valor se for eficaz (Barker & Graham, 1987; Graham & Barker, 1990).

O desenvolvimento das relações entre atribuições causais e a emoção de orgulho pessoal não parece terminar na adolescência, já que nos adultos esta emoção parece relacionar-se menos com as causas internas do que entre as crianças. Graham e Weiner (1991) atribuem este facto a limitações no processamento da informação, evidenciadas pelos mais velhos, que os conduzem a uma concepção menos diferenciada da emoção de orgulho pessoal. Estas limitações no processamento da informação incluem: a dificuldade em processar informações acerca de si próprio em contextos de realização; o aumen-

to de informações a processar; o aumento dos mecanismos de defesa e das pressões sociais; a formulação de expectativas de sucesso relativas à realização futura, pouco adequadas face à realização própria evidenciada, bem como a influência dos elogios externos (pseudosinal de excelência em termos de comparação social) sobre o comportamento de recompensa em relação a si próprio (que actuariam independentemente do comportamento de realização evidenciado); e a maior complexidade dos processos cognitivos precursores do orgulho, incluindo a natureza das atribuições causais e de muitas outras causas menos “racionais”.

As relações entre causas e afectos específicos dirigidos para outros, tais como o esforço-zanga e a capacidade-pena, parecem tornar-se mais fortes com a idade e com a maturidade cognitiva, ocorrendo em primeiro lugar a associação entre a falta de esforço e a zanga (que se revela também a mais intensa), relativamente à associação entre a falta de capacidade e a pena (Weiner, Graham, Stern & Lawson, 1982; Weiner & Graham, 1984).

Graham, Doubleday e Guarino (1984) concluíram, através de um estudo desenvolvimental com crianças dos 6 aos 11 anos de idade, que a relação entre a dimensão de controlabilidade e o sentimento de culpa evolui com a idade, tendo sido relacionada com a controlabilidade das causas apenas pelos mais velhos. Contudo, as relações entre a dimensão de controlabilidade e as emoções de zanga e pena parecem manifestar-se já aos 6 anos de idade, não apresentando evoluções desenvolvimentais ao longo do ciclo de vida, o que leva Graham e Weiner (1991) a considerá-las como emoções básicas.

Globalmente, podemos afirmar que as atribuições causais das crianças, para os resultados da realização, são menos diversificadas e complexas do que as dos sujeitos mais velhos, havendo menor associação entre causas e afectos específicos. A vida emocional das crianças apresenta-se, também, mais lábil e flutuante, e as respostas emocionais manifestadas apresentam maior intensidade, embora menor variedade do que as dos mais velhos. Deste modo, a maturidade cognitiva parece contribuir para a diversificação da vida afectiva e para a redução da intensidade das experiências emocionais (Graham & Weiner, 1986; Weiner & Graham, 1984).

A influência da maturação cognitiva no desenvolvimento das atribuições causais e suas dimensões foi bastante aprofundada nas crianças. Não parece, contudo, excluir a existência de uma interacção entre o nível de desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e as práticas de socialização a que estão sujeitos nos vários contextos em que se movem, nem a possibilidade de evolução ulterior dessas atribuições, em função de influências do contexto. Levanta-se assim a questão de se saber se algumas das diferenças observadas nas atribuições, dimensões e afectos, em função da idade, não resultarão também da influência das diferentes práticas de socialização, e não poderão sofrer a influência diferenciadora de práticas de socialização específicas a certos contextos. Paraphrasing Brantlinger (1990), podemos dizer que os sujeitos são socializados nos contextos em que amadurecem.

Então, padrões diferentes de desenvolvimento poderão ser evidenciados para grupos de sujeitos que amadureceram em contextos diferentes.

O estudo a seguir apresentado tem como objectivo dar conta das variações das dimensões causais de *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade em função do ano de escolaridade no contexto português, durante a adolescência (5º ao 11º ano de escolaridade).

Apesar das suas limitações, a variável ano de escolaridade parece-nos particularmente relevante pois, por um lado, pode espelhar diferenças desenvolvimentais com a idade, pois os sujeitos mais velhos são capazes de uma maior diferenciação das causas como o esforço e a capacidade, de uma utilização mais variada das causas possíveis e, consequentemente, de uma maior diversidade nas classificações adoptadas. Por outro lado, as diferenças em função do ano de escolaridade podem ainda levar a uma análise mais fina da possível influência do contexto escolar, enquanto contexto existencial competitivo, que não apenas proporciona experiências de sucesso e de fracasso, mas também exerce fortes pressões para a demonstração de bons resultados, indicadores de capacidade (Faria & Fontaine, 1993).

MÉTODOS

Amostra, instrumento e procedimento

A amostra compreende 1529 sujeitos do 5º ao 11º ano de escolaridade: 378 do 5º ano, 403 do 7º ano, 373 do 9º ano e 375 do 11º ano, a quem foi administrado um instrumento de avaliação denominado Questionário de Atribuições (Q.A.). Este apresenta 17 causas de sucesso e de fracasso escolares, consideradas mais frequentes pelos adolescentes portugueses (Faria & Fontaine, 1993), que se repetem ao longo de três subescalas, variando

apenas as instruções em função do objectivo: avaliar o *locus* de causalidade das causas (interno vs. externo); avaliar a sua estabilidade (estável vs. instável) e, finalmente, avaliar a sua controlabilidade (controlável vs. incontrolável). Para cada subescala, os itens são avaliados numa escala de *Likert* de 4 pontos.

Alguns exemplos de causas de sucesso e fracasso escolares incluídas no Q.A. são: “capacidade intelectual”, “preparação para os testes em casa”, “quantidade de estudo” e “capacidade do professor para ensinar e explicar as matérias”. As qualidades psicométricas do Q.A. foram previamente testadas tendo-se revelado altamente satisfatórias (Faria, 1996).

O Q.A. foi administrado colectivamente no contexto escolar, a turmas inteiras, durante o horário escolar normal. A uniformização das condições de administração deste instrumento foi conseguida graças à leitura em voz

alta das instruções para cada subescala, seguidas em silêncio pelos alunos no lugar. Os experimentadores apresentavam as instruções para cada subescala sucessivamente e esperavam que todos os alunos acabassem, para passar às instruções da subescala seguinte. Eram apresentados sinónimos para: “interno” vs. “externo” (dentro vs. fora de mim), “estável” vs. “instável” (não muda com o tempo vs. muda com o tempo) e “controlável” vs. “não controlável” (depende de mim vs. não depende de mim), que eram escritos no quadro negro à medida que eram apresentados. Os exemplos apresentados nas instruções eram lidos pausadamente, suscitando-se a reacção dos alunos quanto à sua compreensão. Este procedimento foi usado para os alunos de todos os anos de escolaridade. O Q.A. demorava, em média, 20 a 25 minutos a ser realizado (incluindo a leitura das instruções), sendo as respostas anotadas directa-

**Quadro nº 2.—Escala de “Locus” em função do ano de escolaridade dos sujeitos:
Média e desvio padrão**

ANO	N	M.	D.P.
5º	378	54.07	8.86
7º	403	52.61	6.89
9º	373	51.10	5.75
11º	375	50.63	5.01
TOTAL	1529	52.05	6.94

mente nas folhas onde se encontravam as instruções e os itens. Os alunos mais novos apresentaram maiores dificuldades na compreensão do instrumento, exigindo leitura pausada das instruções e explicações repetidas. De um modo geral, os alunos queixaram-se do carácter repetitivo do instrumento,

devido à apresentação das mesmas causas para todas as subescalas, embora percebessem que os objectivos de cada uma delas eram diferentes.

RESULTADOS

Os resultados diferenciais em função do ano de escolaridade serão elementos importantes de avaliação, quer da sensibilidade do instrumento às diferenças entre grupos definidos pelo ano de escolaridade/idade, quer da validade de construto do mesmo.

As diferenças observadas na escala de “locus” em função do ano de escolaridade

($F(3, 1529) = 20.203$; $p < .001$: $5^\circ, 7^\circ > 9^\circ, 11^\circ$) apoiam os resultados de Crandall *et al.* (1965), que observaram um decréscimo nos valores de internalidade para o sucesso com a idade (Quadro nº 2). Os alunos mais novos percebem as causas do Q.A. como mais internas do que os mais velhos, pois são ainda pouco capazes de ter em consideração a influência de factores múltiplos, alguns deles externos, nos seus resultados escolares. O

Quadro nº 3.—Escala de “Controlabilidade” em função do ano de escolaridade dos sujeitos: Média e desvio padrão

ANO	N	M.	D.P.
5º	378	55.12	8.48
7º	403	52.62	7.70
9º	373	49.56	6.21
11º	375	47.62	6.61
TOTAL	1529	51.33	7.87

desenvolvimento cognitivo durante a adolescência permitirá aos sujeitos perceber a realidade de forma mais complexa, ampliando o leque de causas explicativas e a classificação das causas em dimensões. Além disso, a influência do sistema escolar, predominantemente competitivo, ao realçar o valor da capacidade e a pressão para evidenciar sucessos (Ames, 1986), poderá, a longo prazo, levar os sujeitos a privilegiar explicações causais mais externas, como forma de protecção da sua auto-estima (Faria & Fontaine, 1993).

Os resultados obtidos com a escala de “controlabilidade” contrariam as conclusões de estudos no domínio, isto é, os sujeitos de anos de escolaridade inferiores percebem as causas como mais controláveis do que os sujeitos de anos de escolaridade superiores

($F(3, 1529) = 73.846$; $p < .001$: $5^\circ > 7^\circ > 9^\circ > 11^\circ$), (Quadro nº 3). No entanto, podem ser mais uma vez explicados pela influência do sistema escolar predominantemente competitivo. Este, ao confrontar os sujeitos com experiências de fracasso repetidas, reforça as percepções de incontrolabilidade das causas dos resultados escolares. Além disso, a escola reenvia a responsabilidade dos resultados para o próprio aluno. Com efeito, a associação resultado-recompensa ou punição só tem legitimidade se houver responsabilidade, sendo os alunos mais novos os mais influenciados por esta perspectiva (Faria & Fontaine, 1993). Os mais velhos parecem desenvolver mecanismos de protecção contra a responsabilização pelos fracassos que a escola lhes imputa, percebendo as causas da realização escolar como menos controláveis do que os

mais novos. Refira-se também que os sujeitos dos anos de escolaridade inferiores percebem as causas como mais internas e mais controláveis, reforçando uma vez mais a associação positiva entre as dimensões de *locus* e de controlabilidade, evidenciada noutros estudos.

No que se refere à escala de estabilidade, não se observaram diferenças significativas em função do ano de escolaridade, contrariamente às previsões de utilização de causas progressivamente mais instáveis com a idade/ano de escolaridade.

CONCLUSÕES

A análise das diferenças nas atribuições causais e suas dimensões, em função da idade parece salientar a importância de adoptar uma perspectiva de análise ecológica, que valorize as interações entre o sujeito e o meio na evolução dos processos psicológicos. Torna-se assim pouco aconselhável aplicar leis gerais a todos os sujeitos, independentemente do seu nível de desenvolvimento e das suas experiências nos diferentes contextos de existência.

O facto das crianças parecerem mais imunes aos padrões de realização de desistência, após confronto com o fracasso (Rholes *et al.*, 1980), sugere a menor importância que atribuem às explicações causais para os resulta-

dos, ou até uma concepção indiferenciada do conceito de capacidade (Nicholls, 1978).

O estudo do processo de desenvolvimento da compreensão das causas atribucionais “capacidade”, “esforço”, “dificuldade da tarefa” e “sorte”, demonstrou que apenas a partir dos 12 anos de idade os sujeitos são capazes de diferenciar claramente estas causas entre si, e de inferir acerca das relações entre elas e das suas consequências para a realização, de uma forma semelhante aos adultos (Nicholls & Miller, 1983; Nicholls, Jagacinski & Miller, 1986).

O desenvolvimento das dimensões causais e dos afectos a elas ligados, evidencia o facto das crianças apresentarem, para explicar os resultados, atribuições causais menos variadas e uma menor associação entre causas e afectos específicos. Com efeito, a vida emocional das crianças caracteriza-se por experiências afectivas mais intensas, mas menos diferenciadas e menos duradouras, mais ligadas aos resultados da realização do que às dimensões das causas atribucionais (Graham & Weiner, 1986; Weiner & Graham, 1984). Contudo, isto não elimina o facto de existirem emoções básicas, como a zanga e a pena, cuja associação com a dimensão de controlabilidade se mantém constante ao longo do ciclo vital (Graham & Weiner, 1991). Assim, com o desenvolvimento, ocorre uma diversificação das atribuições causais evocadas para

os resultados e um enriquecimento da vida afectiva, surgindo emoções específicas associadas às dimensões causais, como o orgulho, a gratidão, a vergonha e a culpa, cuja ligação se torna mais forte com a idade.

Os resultados deste estudo, relativos às diferenças em função do ano de escolaridade, confirmam o interesse deste factor de contexto na construção das atribuições causais.

Os alunos de anos de escolaridade mais baixos consideram as causas com mais internas do que os de anos de escolaridade superiores. Com efeito, os alunos mais novos são ainda pouco capazes de ter em consideração a influência de factores múltiplos, alguns deles externos, menos controláveis, no seu sucesso e insucesso escolares, o que exigiria uma maior diferenciação cognitiva, própria dos alunos mais velhos. Assim, no decurso da escolaridade, o desenvolvimento cognitivo vai permitir ampliar o leque de causas explicativas, bem como a classificação desses factores em dimensões.

Além disso, a influência do sistema escolar, predominantemente competitivo poderá, a longo prazo, levar os sujeitos a privilegiar explicações causais mais externas. Este sistema competitivo permite também compreender as diferenças ao nível da controlabilidade: os alunos de anos de escolaridade inferiores percebem as causas como mais controláveis do que os de anos de escolaridade superiores, pois ao longo do tempo a escola reforça as explicações incontrolláveis e estáticas, diminuindo a percepção da possibilidade de mudança.

Apesar dos resultados dos estudos diferenciais com o Q.A. não terem confirmado todas as hipóteses referentes às dimensões causais, levantaram pistas exploratórias que poderão ser confirmadas no âmbito de estudos longitudinais, tendo demonstrado a capacidade da escala para diferenciar grupos na adolescência.

BIBLIOGRAFIA

- Ames, C. (1986). Conception of motivation within competitive and noncompetitive goal structures. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Pub. .
- Barker, G., & Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology*, 79, 62-66.
- Brantlinger, E. (1990). Low-income adolescents' perceptions of school, intelligence, and themselves as students. *Curriculum Inquiry*, 20, 305-324.
- Covington, M. V., & Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71, 169-182.
- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's belief in their own control of reinforcement in intellectual academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- Faria, L. (1996). Atribuições causais em contexto escolar: estudos de validação de uma escala para os adolescentes portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2 (1), 73-91.

- Faria, L. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Tese de doutoramento em Psicologia apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto: Edição do autor.
- Faria, L., & Fontaine, A. M. (1993). Avaliação das atribuições para o sucesso escolar de adolescentes: Construção de um instrumento e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.
- Fontaine, A. M. (1991a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 2, 1-19.
- Fontaine, A. M. (1991b). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Frieze, I. H., & Snyder, H. W. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 72, 186-196.
- Graham, S. (1988). Can attribution theory tell us something about motivation in blacks? *Educational Psychologist*, 23, 3-21.
- Graham, S., Doubleday, C., & Guarino, P. A. (1984). The development of relations between perceived controllability and the emotions of pity, anger and guilt. *Child Development*, 55, 561-565.
- Graham, S., & Weiner, B. (1986). From attribution theory to developmental psychology: A round-trip ticket? *Social Cognition*, 4, 152-179.
- Graham, S., & Barker, G. (1990). The downside of help: An attributional-developmental analysis of help-giving as a cue to low ability. *Journal of Educational Psychology*, 82, 7-14.
- Graham, S., & Weiner, B. (1991). Testing judgments about attribution-emotion-action linkages: A lifespan approach. *Social Cognition*, 9, 254-276.
- Harari, O., & Covington, M. M. (1981). Reactions to achievement behavior from a teacher and student perspective: A developmental analysis. *American Educational Research Journal*, 18, 15-28.
- Kun, A. (1977). Development of the magnitude-covariation and compensation schemata in ability and effort attributions of performance. *Child Development*, 48, 862-873.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multiwave longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Muller, J.-L., Gullung, P. & Bocci, V. (1988). Concept de soi et performance scolaire: Une méta-analyse. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17, 53-69.
- Nicholls, J. G. (1975). Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 379-389.
- Nicholls, J. G. (1976). Effort is virtuous, but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Research in Personality*, 10, 306-315.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks demand more ability. *Child Development*, 49, 800-814.

- Nicholls, J. G. (1979a). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, *71*, 94-99.
- Nicholls, J. G. (1979b). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist*, *34*, 1071-1084.
- Nicholls, J. G. (1980). The development of the concept of difficulty. *Merrill-Palmer Quarterly*, *26*, 271-281.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Vol. 1. Student motivation* (pp. 39-73). Orlando, Florida: Academic Press Inc. .
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, *54*, 951-959.
- Nicholls, J. G., Jagacinski, C. M., & Miller, A. T. (1986). Conceptions of ability in children and adults. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 265-283). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Pub. .
- Rholes, W. S., Blackwell, J., Jordan, C., & Walters, C. (1980). A developmental study of learned helplessness. *Developmental Psychology*, *16*, 616-624.
- Stipek, D. J., & DeCotis, K. (1988). Children's understanding of the implications of causal attributions for emotional experiences. *Child Development*, *59*, 1601-1616.
- Stipek, D. J., & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, *60*, 521-538.
- Weiner, B., & Peter, N. (1973). A cognitive-developmental analysis of achievement and moral judgments. *Developmental Psychology*, *9*, 290-309.
- Weiner, B., Kun, A., & Benesh-Weiner, M. (1980). The development of mastery, emotions, and morality from an attributional perspective. In W. A. Collins (Ed.), *The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 13), (pp. 103-129). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B., Graham, S., Stern, P., & Lawson, M. E. (1982). Using affective cues to infer causal thoughts. *Developmental Psychology*, *18*, 278-286.
- Weiner, B., & Graham, S. (1984). An attributional approach to emotional development. In C. Izard, J. Kagen, & R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 167-191). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wisniewski, S. A., & Gaier, E. L. (1990). Causal attributions for losing as perceived by adolescents. *Adolescence*, *XXV*, 239-247.