
 <p>ESCOLA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DA VIDA</p>	<p><b>PSICO</b></p> <p>Psico, Porto Alegre, v. 52, n. 4, p. 1-17, jul.-set. 2021 e-ISSN: 1980-8623   ISSN-L: 0103-5371</p>
<p> <a href="http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2021.4.34706">http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2021.4.34706</a></p>	

SEÇÃO: REVISÃO

## Formas de avaliar e intervir sobre as atribuições causais: uma revisão do escopo

*Assessments tools and intervening in causal attributions: a scoping review*

*Evaluación e internación de las atribuciones causales: una revisión del alcance*

**Adriana Satico Ferraz<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-9856-0094](https://orcid.org/0000-0002-9856-0094)  
[adrianasatico.as@gmail.com](mailto:adrianasatico.as@gmail.com)

**Acácia Aparecida**

**Angeli dos Santos<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-8599-7465](https://orcid.org/0000-0002-8599-7465)  
[acacia.angeli@gmail.com](mailto:acacia.angeli@gmail.com)

**Recebido em:** 03 jul. 2019.

**Aprovado em:** 21 jun. 2021.

**Publicado em:** 19 jan. 2022.

**Resumo:** Este estudo apresenta uma revisão do escopo de artigos que investigaram as atribuições causais intrapessoais na educação básica. As 46 pesquisas analisadas dataram de 1973 a 2020. Como resultado, contabilizaram-se 34 instrumentos de avaliação das atribuições causais para situações gerais e específicas na escola, sendo reportada na maior parte dos estudos a presença de suas propriedades psicométricas. Os achados indicaram uma ampliação das causas avaliadas, para além da capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Os instrumentos foram utilizados em estudos de desenho transversal e longitudinal, envolvendo amostras de quatro continentes. Verificaram-se associações das atribuições causais com variáveis intraindividuais e contextuais. Os programas de retraining atribucional centralizaram-se no esforço e na capacidade. Os pesquisadores sugerem que as intervenções sejam conduzidas por meio de instruções diretas e de modelação. Conjectura-se que estes achados podem nortear o desenvolvimento de novas pesquisas, bem como fundamentar práticas avaliativas e interventivas no campo da motivação para aprendizagem.

**Palavras-chave:** motivação para aprendizagem, intervenção psicológica, avaliação psicológica, educação básica

**Abstract:** This study presents a scoping review of papers that investigated the intrapersonal causal attributions in primary education. The 46 papers analyzed dated from 1973 to 2020. As a result, we accounted for 34 assessment tools to evaluate the construct for general and specific situations at school. The papers indicated the psychometric properties for most of these tests. Besides de and the ability, effort, difficulty of the task, and luck, the findings also indicated other attributional causes. The instruments were used in studies of cross-sectional and longitudinal design involving samples from four continents. The studies indicated the associations between causal attributions with intra-individual and contextual variables. Attributional retraining programs focused on effort and capacity through direct instruction and modeling applied by teachers. These findings may guide the development of new research on the topic and support the assessment and interventional practices in motivation for learning.

**Keywords:** motivation for learning, psychological intervention, psychological assessment, basic education

**Resumen:** Este estudio presenta una revisión de alcance de artículos que investigaron las atribuciones causales intrapersonales en la educación primaria. Los 46 trabajos analizados datan de 1973-2020. Contabilizamos 34 herramientas de evaluación para evaluar las atribuciones causales para situaciones generales y específicas en la escuela. Los artículos indicaron las propiedades psicomé-



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

<sup>1</sup> Universidade São Francisco (USF), Campinas, SP, Brasil.

tricas de la mayoría de estas pruebas. Además de la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte, los hallazgos indicaron otras causas atribucionales. Los instrumentos se utilizaron en estudios de diseño transversal y longitudinal, con muestras de cuatro continentes. Los estudios indicaron las asociaciones entre atribuciones causales con variables intraindividuales y contextuales. Programas de reentrenamiento atribucional enfocados en el esfuerzo y la capacidad a través de instrucción directa y modelos aplicados por maestros. Estos hallazgos pueden orientar el desarrollo de nuevas investigaciones y apoyar las prácticas de evaluación e intervención en la motivación para el aprendizaje.

**Palabras clave:** motivación para el aprendizaje, intervención psicológica, instrumentos psicológicos, enseñanza básica

As atribuições de causalidade intrapessoais surgem em resposta aos porquês do aluno sobre o que pode ter ocasionado determinado resultado escolar positivo ou negativo. A análise dessas situações leva o aluno a eleger diversas causas, sendo as mais frequentes o esforço, a capacidade/inteligência, a sorte e o papel do professor (Weiner, 2010, 2018). Contudo, as pesquisas têm evidenciado uma ampliação das causas atribucionais para explicar os resultados escolares gerais e em disciplinas específicas (Almeida & Guisande, 2010; Boruchovitch & Santos, 2015; Valdivieso-Leon & Roman-Sanchez, 2020). Independentemente das causas atribuídas, elas variam em razão de três dimensões psicológicas que as qualificam como mais internas ou externas ao aluno (localidade), a sua variabilidade ao longo do tempo (estabilidade) e o nível de controle volitivo (controlabilidade) (Graham, 2020; Weiner, 2010, 2018).

A percepção dos estudantes acerca dessas três dimensões caracteriza-se em um dos fatores que impactam no seu grau de motivação prospectiva, estando também associada às expectativas de desempenho escolar (Graham, 2020). Nem sempre as atribuições de causalidade indicadas pelo aluno são compatíveis com a sua realidade objetiva. Nessa conjuntura, as atribuições causais podem ser classificadas como crenças atribucionais desadaptativas. Esse tipo de crença é associada à desmotivação do aluno e, conseqüentemente, a uma diminuição no seu comprometimento com as atividades, podendo refletir no baixo rendimento escolar e interferir

negativamente no seu bem-estar psicológico (Bzuneck et al., 2014; Gordeeva et al., 2020; Weiner, 2010, 2018).

Intervenções com foco na desconstrução de crenças atribucionais desadaptativas, nomeadas de retraining atribucional, não só fornecem melhorias para o desempenho escolar por meio da manutenção da qualidade motivacional, como também contribuem para que os estudantes desenvolvam um autoconceito mais positivo para lidar com as situações de sucesso e fracasso vivenciadas na escola (Graham, 2020; Gordeeva et al., 2020; Paiva & Boruchovitch, 2014). Para estruturar esse tipo de intervenção é preciso examinar os antecedentes das atribuições de causalidade, a fim de compreender amplamente os padrões adaptativos e desadaptativos (Graham, 2020). Para isso, se considera o nível contextual, referente ao ambiente em que os estudantes se encontram, com enfoque em aspectos socioeconômicos, culturais, o clima escolar e as especificidades dos anos escolares nos diferentes níveis da educação básica. Também engloba as características dos estudantes – nível intraindividual, com ênfase para as particularidades da idade, ligadas ao desenvolvimento cognitivo e afetivo – maturação (Graham, 2020; Pekrun & Marsh, 2018; Silva et al., 2011; Valdivieso-Leon & Roman-Sanchez, 2020).

Para estruturar programas de retraining atribucional é recomendado uma avaliação prévia da demanda por profissionais habilitados no processo de Avaliação Psicoeducacional e nos conceitos que fundamentam as atribuições de causalidade. Nessa perspectiva, a utilização de instrumentos psicológicos como escalas, questionários, entrevistas, dentre outras formas de mensuração, configura-se em um recurso para compor esse tipo de investigação (*American Educational Research Association et al.*, 2014; Boruchovitch & Santos, 2015). A seleção desses instrumentos é baseada no objetivo da avaliação e em uma análise crítica de suas propriedades psicométricas. Portanto, o profissional deve verificar a presença de evidências de validade, estimativas de fidedignidade, normatização e a padronização dos instrumentos (AERA et al., 2014; Pasquali, 2013).

Com base no exposto, neste estudo realizou-se uma revisão do escopo de artigos que investigaram os componentes cognitivos das atribuições de causalidade intrapessoais na educação básica, com o objetivo de (a) analisar a contribuição do uso de instrumentos psicológicos na condução de investigações que se debruçam sobre essa temática e (b) verificar as recomendações dos pesquisadores para a estruturação de programas de retreinamento atribucional. Com o primeiro objetivo se propôs averiguar as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados nas pesquisas; os tipos de causas atribucionais avaliadas; o modo como as dimensões psicológicas eram abordadas nas avaliações – de forma direta ou indireta; a nacionalidade das amostras e os principais achados dos estudos que aplicaram essas medidas, considerando o desenho da pesquisa. O segundo objetivo desta revisão norteou a identificação de formas para trabalhar as atribuições de causalidade intrapessoais desadaptativas no contexto escolar. Destaca-se que o intento deste estudo de revisão é o de divulgar aos profissionais preocupados com a motivação dos alunos, o conhecimento acerca das ferramentas de avaliação e possíveis propostas para a intervenção, a fim de reverter quadros nos quais se identificam atribuições de causalidade desfavoráveis à aprendizagem, à motivação e à saúde mental.

## Método

### Estratégias de busca

As buscas foram realizadas por dois juízes independentes em meados de maio de 2020. Foram consultadas as bases de dados *Education Resources Information Center (ERIC)*, *American Psychological Association (PsycINFO)* e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. A seleção destas bases foi feita por meio de uma consulta prévia, que retornou com uma quantidade expressiva de estudos que tratavam da temática pesquisada. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram "atribuições de causalidade" OR "atribuições causais" OR "atribuição causal" AND "ensino básico"; e as formas equivalentes destes termos em inglês:

"*causal attributions*" OR "*causal attribution*" AND "*elementary school*" OR "*middle school*". Não se aplicou a restrição do ano de publicação dos artigos a fim de resgatar o maior número possível de estudos. Na segunda parte, empregou-se o método de busca manual (*handsearching*) nos artigos classificados como elegíveis da primeira parte (Littlewood & Kloukos, 2019).

### Crítérios de elegibilidade

Dentre os artigos recuperados permaneceram para análise somente: (a) estudos que realizaram coleta de dados por meio da aplicação de instrumentos de medida; (b) revisados por pares. Foram descartados os artigos que: (a) abordavam as atribuições de causalidade interpessoais (ex., atribuições causais dos professores e pais de alunos); (b) amostras de alunos do Ensino Superior; (c) estudos que analisaram o aspecto afetivo das atribuições de causalidade, pois esta pesquisa focou nos componentes cognitivos; (d) artigos que investigaram a atribuição de causalidade para outras frentes como, por exemplo, o *bullying* e o mau comportamento.

### Extração dos dados

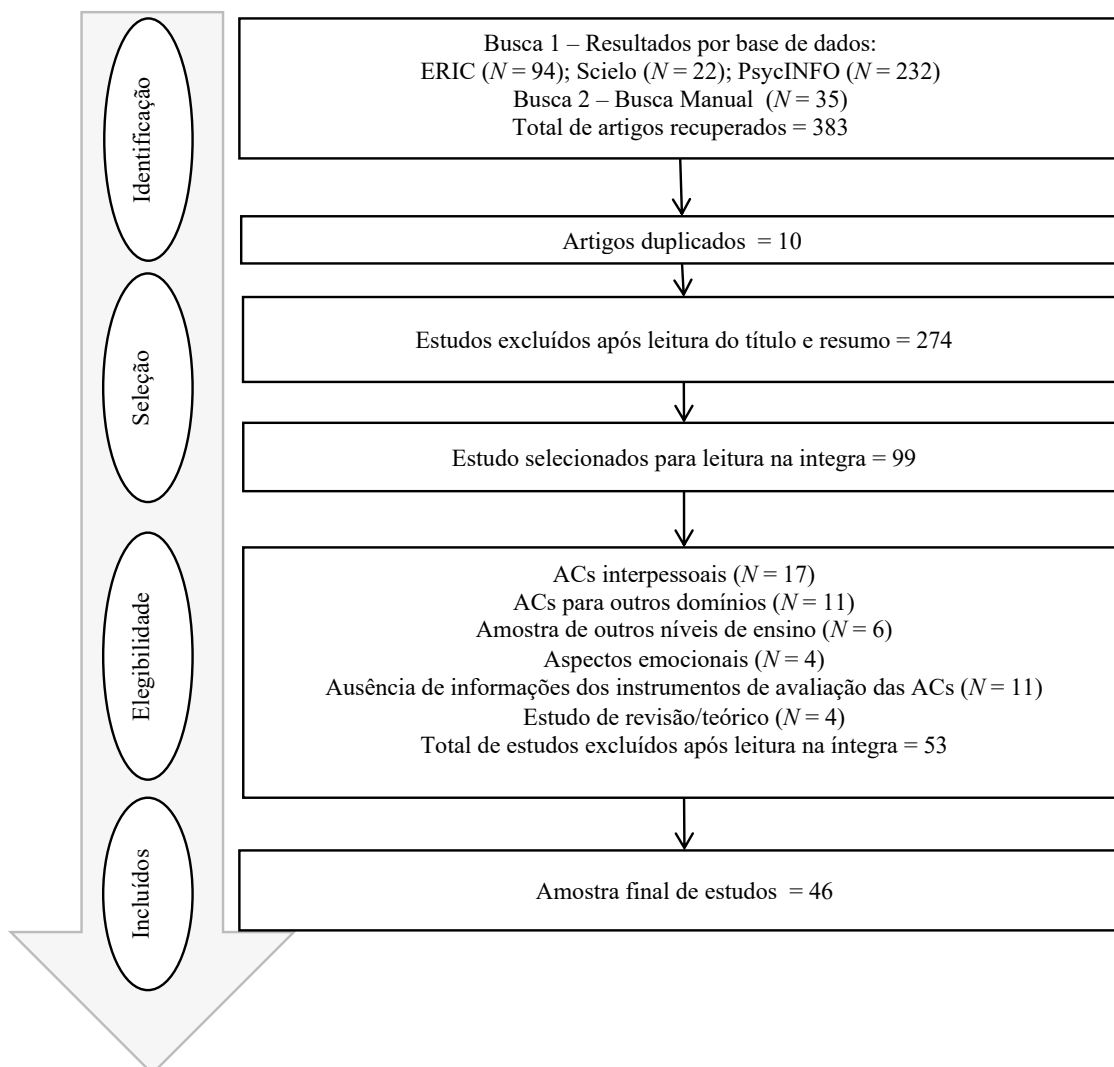
Os artigos foram selecionados a partir da leitura dos títulos e resumos, realizada pelos mesmos juízes independentes. Os estudos que cumpriram os critérios de elegibilidade foram lidos na íntegra e analisados quantitativa e qualitativamente. Ressalta-se que não houve divergências entre os juízes na seleção dos artigos.

Foram extraídos dos artigos informações sobre os instrumentos de medida utilizados nas pesquisas – propriedades psicométricas, categorizadas de acordo com as orientações da AERA et al. (2014), as causas atribucionais e as suas dimensões psicológicas (localidade, estabilidade e controlabilidade), o público-alvo (nível de ensino) e o contexto (nacionalidade das amostras). Na sequência, reuniram-se as propostas reportadas nestes estudos a serem consideradas em programas de intervenção direcionados ao retreinamento atribucional.

## Resultados

É ilustrada na Figura 1 as etapas de identifica-

ção, seleção, elegibilidade e inclusão dos artigos recuperados. Ao final, revisaram-se 46 artigos.



**Figura 1** – Fluxograma de Identificação, Seleção, Elegibilidade e Inclusão dos Artigos que Utilizaram Instrumentos para Avaliar as Atribuições de Causalidade Intrapessoais na Educação Básica.

**Legenda:** AC = Atribuições de Causalidade.

**Nota:** Fluxograma baseado em Moher et al. (2009).

Os artigos indicaram 34 instrumentos de avaliação das atribuições de causalidade intrapessoais para as situações de sucesso/fracasso escolar, destinados aos alunos da educação básica. A Tabela 1 mostra que 13 artigos (26,53%) não apresentaram as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados na pesquisa. Em 21 artigos (42,86%) foram reportadas as evidências de validade de 10 instrumentos, a saber: a evidência de validade baseada na estrutura interna, as evidências de validade baseadas na relação

com outras variáveis (tipo preditiva, critério concorrente e convergente) e a evidência de validade de conteúdo e de construto. Destaca-se que as estimativas de fidedignidade dos instrumentos foram as propriedades psicométricas mais reportadas ( $n = 30$ ; 61,22%), obtidas por meio de índices de consistência interna, principalmente o coeficiente alfa, mas também foi constatada a análise do coeficiente Ômega de McDonald (Ferraz et al., 2019a) e o teste-reteste (Kistner et al., 1988; Licht et al., 1995).

Os instrumentos focalizaram a avaliação das atribuições de causalidade em razão do sucesso e do fracasso para o desempenho escolar geral e para as disciplinas de matemática, leitura, ciências, linguagem (língua portuguesa e inglês), escrita, artes, educação física e estudos sociais. Outra parcela dos instrumentos aferia as atribuições de causalidade para a resolução de problemas e para o desempenho em gramática. Também foram identificados instrumentos que focalizavam apenas a avaliação das atribuições de causalidade para o fracasso – desempenho escolar geral e em matemática, bem como o sucesso – matemática.

Conforme exposto na Tabela 1, os artigos relatam a utilização de instrumentos que avaliam as quatro causas atribucionais propostas por Weiner (2010) – capacidade/inteligência, esforço, dificuldade da tarefa e sorte, bem como a presença de medidas que aquilatam apenas três (Licht et al., 1989; Schunk & Lilly, 1989) e duas dessas causas (Swinton et al., 2011). Nas pesquisas que utilizaram a *Sydney Attribution Scale* e a sua versão adaptada para o Brasil – Escala de Atribuição de Causalidade para Atividades de Leitura e Escrita de Textos, as causas avaliadas se referem à capacidade e ao esforço e à dimensão psicológica de localidade externa. Também se constatou instrumentos em que era solicitado aos estudantes a apresentação de causas para explicar as situações expostas na testagem (Maluf & Bardelli, 1994; Soric, 2009; Tuss et al., 1995). Verificou-se, ainda, instrumentos que ampliam o rol das causas atribucionais investigadas, sobretudo no que se refere à figura do professor, interesse, nervosismo/ansiedade, família, colegas de escola, humor, assiduidade nos estudos, comportamento (envolvendo a postura em sala de aula e o comportamento estratégico), prestar atenção, métodos de estudo (uso de estratégias de aprendizagem), possuir conhecimentos prévios, compreender o material didático, fatores ambientais (clima escolar), prazer em aprender e o estado de saúde.

A maior parte dos instrumentos de medida eram do tipo autorrelato, utilizados em 43 artigos ( $n = 93,48\%$ ), seguido de entrevistas semiestru-

radas, aplicadas em três estudos (6,52%; Licht et al., 1989; Maluf & Bardelli, 1991; Tuss et al., 1995). Os artigos relatam a aplicação dessas medidas em pesquisas de desenho transversal ( $n = 37$ ; 80,43%), em estudos longitudinais ( $n = 7$ ; 15,22%; Faber, 2019; Kistner et al., 1988; Kurtz-Costes & Schneider, 1994; Stocker & Faria, 2018; Swinton et al., 2011; Vulech et al., 2018; Wagner et al., 1989), e de intervenção, com foco para o retreinamento atribucional ( $n = 2$ ; 4,35%; Schunk & Lilly, 1987; Sukuriah & Assad, 2014).

As pesquisas indicadas na Tabela 1 envolveram amostras de diversas nacionalidades, com destaque para a avaliação de estudantes estadunidenses. A América do Norte também foi representada pelo Canadá, Porto Rico e México. Na América do Sul, se destaca o Brasil e o Chile. A Europa aparece com amostras da Alemanha, Espanha, Portugal, Itália e Croácia. A Ásia aparece com amostras do Japão, China e Líbano. Da África foram identificadas amostras do Marrocos e do Quênia. Também foram alvo de estudo, estudantes da Oceania (Nova Zelândia) e Médio Oriente (Turquia). Adicionalmente, o estudo de Mijs (2016) abarcou uma amostra de 24 países da Europa, América do Norte e Ásia, em que os alunos haviam participado da edição do PISA de 2012.

No que diz respeito à utilização desses instrumentos para identificar padrões de atribuições de causalidade, apontam-se para as pesquisas transversais, como a de Newman e Stevenson (2014), em que algumas causas se associavam ao desempenho acadêmico geral, como o humor, a dificuldade da tarefa e o domínio de competências, enquanto outras causas eram mais direcionadas ao âmbito individual e ao tipo de resultado, a saber, a capacidade e o interesse. No estudo de Tsujimoto et al. (2019) identificou-se a presença de perfis latentes formados por crenças atribucionais para a leitura, classificadas como adaptativas para o sucesso – ênfase na capacidade e no esforço, e desadaptativas para o fracasso – centralizadas na incapacidade. A atribuição à capacidade, quando adaptativa, é relacionada à aquisição da proficiência em leitura (Frijters et al., 2018). Miranda et al. (2012) averiguaram que essa causa possui um

potencial preditivo mais expressivo para explicar o rendimento em língua portuguesa e matemática do que o nível educativo familiar.

A atribuição a causas de domínio psicológico interno, como a capacidade e o esforço, se relacionou positivamente com a meta aprender, que se refere à uma orientação motivacional focada na aprendizagem de profundidade. Associação de sentido negativo é verificada por Powers e Wagner (1984) entre as atribuições às causas externas e essa meta de realização. McClure et al. (2011), ao comparar o poder de predição das metas de realização e das atribuições de causalidade para o desempenho escolar, verificaram que as metas, enquanto componente motivacional ligado à fase de planejamento e execução das atividades, possui maior efeito preditivo do que as atribuições de causalidade, compreendidas como um componente motivacional prospectivo.

O estudo de Neves e Faria (2007) demonstrou que a incorporação das atribuições de causalidade com a autoeficácia acadêmica aumentou a contribuição explicativa da motivação para o rendimento escolar. As atribuições de causalidade estão relacionadas com a autoeficácia para disciplinas específicas, conforme observaram Hiesh e Kang (2010). Esses autores verificaram que baixas crenças de autoeficácia se associam às causas de localidade externa e à falta de controle para justificar os resultados de fracasso na aprendizagem de uma segunda língua (inglês). Esse resultado indica que ambos os domínios psicológicos das atribuições de causalidade intrapessoais estão atrelados à autopercepção que os estudantes possuem sobre a sua competência para realizar determinada tarefa. Em Garcia e Boruchovitch (2014), a atribuição de causas de localidade interna e controláveis para situações de êxito e fracasso escolar se relacionou com a resiliência, nos aspectos ligados ao controle (autoeficácia, otimismo e adaptabilidade), com a habilidade de se relacionar (confiança, apoio, conforto e tolerância) e com a reatividade emocional.

No estudo de Willig et al. (1983), a autopercepção positiva de competência acadêmica foi pre-

ditora de atribuições de causalidade adaptativas, com o sucesso sendo explicado pela capacidade ou o esforço e o fracasso pela falta de esforço. A atribuição para os resultados de êxito a essas causas internas, atrelada à percepção dos estudantes sobre a estabilidade da causa se relacionaram positivamente com o autoconceito acadêmico. Por sua vez, as atribuições a causas externas e a sua classificação quanto à estabilidade para o fracasso (dificuldade da tarefa e sorte), estavam negativamente associadas com o autoconceito (Lohbeck et al., 2017). No estudo da estrutura interna da Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Alunos do Ensino Fundamental, Boruchovitch e Santos (2015) identificaram dois fatores, um referente às atribuições de causalidade para o sucesso escolar geral e o outro para o fracasso. As autoras conjecturam que essa estrutura remete à tendência autosservidora, cujo objetivo é proteger o ego e a autoestima. Por um lado, a indicação de causas externas e incontroláveis para o fracasso é uma ação não deliberada dos estudantes a fim de não se responsabilizarem pelos eventos que levaram a esse resultado. Por outro lado, o sucesso é explicado por causas internas e controláveis. Funcionamento similar fora constatado por Licht et al. (1989), em que os estudantes apresentaram uma tendência maior de indicar a capacidade como uma causa para o sucesso do que para explicar o fracasso, como uma forma de proteger o autoconceito. No que se refere aos sentimentos de desamparo aprendido, o oposto foi verificado em alunos mais velhos que possuíam esse perfil ao atribuírem o seu fracasso à falta de capacidade (Martinek & Griffith III, 1994).

Os estudos longitudinais analisados nesta revisão ampliam as noções acerca das relações entre as atribuições de causalidade e o autoconceito acadêmico. A pesquisa desenvolvida por Kurtz-Costes e Schneider (1994) mostrou que ao longo dos anos escolares, as atribuições de causalidade de capacidade e esforço configuram-se em uma variável moderadora entre a relação preditiva do autoconceito acadêmico para o desempenho escolar. Referente

às dimensões psicológicas das atribuições de causalidade, Stocker e Faria (2018) verificaram que a percepção de estabilidade é predita pelo autoconceito. Essas autoras observaram que no decorrer dos anos finais da educação básica, a crença de que a formação está atrelada aos ganhos intelectuais, bem como a importância conferida ao processo de aprendizagem, predizem a responsabilização dos estudantes sobre os seus resultados acadêmicos, expressa por causas de localidade interna, maior percepção de causas controláveis e instáveis. Também nos anos finais do ensino básico, Faber (2019) averiguou que o autoconceito em gramática predisse as crenças atribucionais de localidade interna. No seu estudo observou, ainda, que alunos que possuíam fraco desempenho e baixo autoconceito, apresentavam atribuições de causalidade desadaptativas para explicar o sucesso e o fracasso em gramática.

A ligação entre as atribuições de causalidade e os aspectos sociais também foram alvo de investigação. Mediante a aplicação de uma tarefa de resolução de problemas, realizada individualmente pelos alunos, McMahan (1973) observou que quando a maioria experimentou o fracasso houve uma tendência entre os estudantes de explicar esse resultado atribuindo-o à dificuldade da tarefa. No trabalho em equipe, Chambers e Abrami (1991) analisaram que os estudantes eram propensos a apontarem para a importância do esforço, independentemente do desfecho. Na pesquisa de Delgado et al. (2018), os estudantes com altos níveis de ansiedade social tenderam a atribuir as suas falhas mais as causas internas do que externas (falta de sorte, dificuldade da tarefa, professor), pois avaliaram que não eram capazes de realizar as tarefas adequadamente e que não tinham se esforçado o suficiente. Nesse sentido, vale destacar a alta ansiedade para disciplinas específicas que, no estudo de Martín et al. (2016), se relacionou com a atribuição ao esforço para situações de sucesso em linguagem e com a capacidade para o êxito em matemática.

A estruturação da educação escolar e os aspectos culturais também afetam o padrão de crenças atribucionais dos estudantes. O baixo

desempenho em matemática de alunos pertencentes a populações classificadas como minoritárias se associou com a ansiedade frente às provas e às atribuições de causalidade desadaptativas, em que o sucesso era atribuído à sorte e o fracasso à falta de capacidade e à dificuldade da tarefa. O mesmo não ocorreu com os estudantes que não pertenciam a esse grupo (Willig et al., 1983). Complementarmente, os estudos de Mijs (2016) e Sini et al. (2018) indicaram que as diferenças nas atribuições de causalidade entre os países se devem às diferenças na estruturação da educação básica. Ao focalizar os critérios de retenção, Ferraz et al. (2019b) averiguaram que os estudantes brasileiros retidos com fundamentação no ano escolar tenderam a pontuar mais para causas ligadas ao fracasso escolar do que os alunos que haviam sido reprovados por meio da progressão continuada.

Nomeadamente ao contraste existente entre as questões culturais, Tuss et al. (1995) averiguaram que os estudantes orientais (Japão e China) atribuíam mais os resultados de sucesso e fracasso às causas internas e controláveis, enquanto estudantes ocidentais (Estados Unidos) focavam em causas externas. No estudo de Erten e Burden (2014), o desempenho em leitura de uma segunda língua foi atribuído por alunos turcos à capacidade, ao interesse e ao professor. Os autores destacam que, nesse cenário, a atribuição de causalidade ao professor denota a valorização do trabalho docente observada em culturas que possuem influência asiática.

As alterações na forma de atribuir causalidade para os resultados acadêmicos também se devem às especificidades dos anos escolares e da idade dos estudantes. No estudo longitudinal conduzido por Wagner et al. (1989), as crianças dos primeiros anos escolares eram capazes de indicar características de um bom leitor, mas não conseguiam expressar as causas para explicar o bom resultado em leitura. Transcorridos alguns anos (transição do *Elementary School* para o *Middle School*), esses estudantes já conseguiam nomear esses aspectos por meio da atribuição de causalidade indicando, por exemplo, o esforço.

A comparação do padrão de atribuições de causalidade em estudos transversais tem demonstrado que alunos dos anos escolares mais avançados, especificamente do final da educação básica, têm uma maior predisposição para indicar causas mais internas do que os estudantes dos anos iniciais. Exemplo disso é a atribuição à sorte, que é substituída pelo esforço (Neves & Faria, 2007; Powers & Wagner, 1984). Em razão do avanço dos anos escolares, Almeida et al. (2008) observaram uma diminuição na atribuição da capacidade para explicar o fracasso e um aumento no reconhecimento dos métodos adequados de estudo.

Quanto às diferenças de sexo, se discute se existem distinções nas crenças atribucionais intrapessoais entre meninos e meninas. Por um lado, essas diferenças não foram constatadas nas pesquisas de Bell et al. (1994), Faber (2019) e Vuletich et al. (2018), sendo que o desenho desses dois últimos estudos era longitudinal. Por outro lado, Powers e Wagner (1984) verificaram que os meninos tinham uma propensão maior para atribuir causas externas e incontroláveis para justificar o fracasso escolar. Para esses autores, a ênfase nessa dimensão psicológica das atribuições de causalidade pode repercutir em sentimentos de desamparo, na falta de esforço e baixa expectativa de sucesso, comprometendo o potencial de desenvolver novas habilidades e demonstrar eficiência nas atividades escolares.

Ryckman e Peckham (1987) indicam que as atribuições de causalidade desadaptativas aumentam em razão da idade em ambos os sexos. Contudo, esses autores se depararam com um padrão atribucional disfuncional nas meninas para diferentes disciplinas escolares (matemática, ciências e linguagem). Há indícios de que as meninas apontam mais para a falta de capacidade do que os meninos, indiferente do resultado (Licht et al., 1989). No estudo de Almeida et al. (2008), ao justificarem o fracasso, as meninas tenderam a apontar para a ausência de um método de estudo adequado. Por sua vez, as situações de sucesso foram reconhecidas pelos meninos como uma consequência da sua capacidade.

A interlocução entre as diferenças de sexo com os aspectos que subjazem ao aluno, a sua trajetória escolar e às especificidades dos níveis de ensino também são consideradas na investigação das crenças de atribuição de causalidade. Ao avaliarem os dois ciclos do ensino fundamental, Ferraz et al. (2019a) verificaram que, no ensino fundamental I, as atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar geral eram preditoras das notas de português e matemática, mas o sexo, o número de retenções e o desempenho escolar autopercebido não impactaram no rendimento. No ensino fundamental II, as atribuições de causalidade predisseram o rendimento escolar, sendo que essa relação teve interferência do desempenho autopercebido que, por seu turno, era impactada pelo sexo e pelo histórico de retenções. Em outro estudo, Ferraz et al. (2019b) averiguaram que os meninos que possuíam retenções quando comparados às meninas, expressaram atribuições de causalidade externas e incontroláveis para explicar o êxito e o insucesso no desempenho escolar geral.

Ainda sobre o percurso escolar, Kistner et al. (1988) acompanharam por dois anos estudantes com e sem diagnóstico de dificuldades de aprendizagem. Os resultados da pesquisa demonstraram que no transcorrer desse período, houve um aumento na indicação do esforço e uma diminuição de causas de localidade externa para justificar os resultados de sucesso e de fracasso escolar. Nos alunos com dificuldades de aprendizagem isso ocorreu de forma mais lenta em comparação àqueles que não foram classificados com esse diagnóstico. A modificação nos padrões atribucionais dos estudantes que possuíam dificuldades de aprendizagem foi associada à assistência educacional especializada e pela maturação de habilidades cognitivas, que possibilitaram um reconhecimento mais funcional das atribuições causais.

Em um estudo anterior, Licht et al. (1985) constataram que as meninas com dificuldades de aprendizagem demonstravam maior vulnerabilidade em relação às meninas sem esse diagnóstico, em decorrência da maior propensão



em atribuir a falta de capacidade para explicar o fracasso. Na pesquisa de Nuñez et al. (2005) foram identificados entre os alunos com dificuldades de aprendizagem, tanto perfis atribucionais adaptativos como desadaptativos. A desadaptação na forma desses estudantes atribuírem causalidade se associava ao sentimento de de-

samparo aprendido – menor confiança sobre a própria capacidade. Outro ponto destacado pelos autores do estudo foi que a avaliação de desempenho feita pelos professores foi baixa, mesmo nas disciplinas em que o rendimento escolar não era comprometido pelas dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

**Tabela 1** – Instrumentos de Avaliação das Atribuições de Causalidade Intrapessoais para Situações de Sucesso e Fracasso na Escola

Instrumentos/Artigos	Propriedades Psicométricas	Causas/ Dimensões	Nacionalidade/ Nível Escolar
(1) <i>Sydney Attribution Scale</i> (SAS; Marsh, 1984) - Bell et al. (1994), Delgado et al. (2018), Frijters et al. (2018), Martin et al. (2016), Nuñez et al. (2005), Tsujimoto et al. (2019)	(1) Evidência de validade baseada na estrutura interna; (2) Evidência de validade de construto; (3) Evidência de validade baseada na relação com outras variáveis – preditiva; (4) Estimativas de fidedignidade	(1) capacidade; (2) esforço; (3) causas de localidade externa	Canadá; Chile; Espanha; Estados Unidos; Porto Rico / Elementary School; Ensino Secundário
(2) <i>Effort vs. Ability vs. External Scale</i> (EAX; Adaptado de Nicholls (1979) por Pearl, 1982) – Kistner et al. (1988), Licht et al. (1985), Stader e Licht (1992), Wagner et al. (1989)	(1) Evidência de validade baseada na estrutura interna; (2) Evidência de validade baseada na relação com outras variáveis – critério concorrente; (3) Estimativas de fidedignidade	(1) esforço; (2) capacidade; (3) professor	Estados Unidos; Marrocos / Elementary School; Middle School; High School
(3) Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Alunos do Ensino Fundamental (EAVAT-EF; Boruchovitch & Santos, 2013) - Boruchovitch e Santos (2015), Ferraz et al. (2019a), Ferraz et al. (2019b), Garcia e Boruchovitch (2014)	(1) Evidência de validade de conteúdo; (2) Evidência de validade baseada na relação com outras variáveis – critério concorrente; (3) Estimativas de fidedignidade	(1) inteligência; (2) esforço; (3) comportamento; (4) atenção; (5) nervosismo; (6) professor; (7) família; (8) colegas; (9) dificuldade da tarefa; (9) sorte	Brasil / Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II
(4) Questionário de Atribuições de Resultados Escolares (QARE; Almeida & Miranda, 2005) – Almeida et al. (2008), Miranda et al. (2012)	(1) Estimativas de fidedignidade	(1) esforço; (2) método de estudo; (3) conhecimentos prévios; (4) professores; (5) sorte; (6) capacidade	Espanha; Portugal / Ensino Básico
(5) Instrumento elaborado pelos autores da pesquisa - Schunk (1984), Schunk e Lilly (1984)	Não consta	(1) capacidade; (2) esforço; (3) dificuldade da tarefa	Estados Unidos / Elementary School; Middle School
(6) Instrumento elaborado pelo autor da pesquisa - McMahan (1973)	Não consta	(1) capacidade; (2) esforço; (3) dificuldade da tarefa; (4) sorte	Estados Unidos / Middle School; High School

<b>Instrumentos/Artigos</b>	<b>Propriedades Psicométricas</b>	<b>Causas/Dimensões</b>	<b>Nacionalidade/Nível Escolar</b>
(7) <i>Assessment of Achievement Attributions</i> (Hill, 1980, adaptado por Hill & Hymel, 1983) – Willig et al. (1983)	Não consta	(1) capacidade; (2) esforço; (3) dificuldade da tarefa; (4) sorte	Estados Unidos / Elementary School; Middle School
(8) <i>The Multidimensional-Multiattributonal Causality Scale</i> (MMCS; Lefcourt et al., 1979) – Powers e Wagner (1984)	Não consta	(1) capacidade; (2) esforço; (3) professor; (4) compreensão do material didático; (5) sorte	Estados Unidos / Middle School; High School
(9) <i>The Survey of Achievement Responsibility</i> (SOAR; Ryckman et al., 1985) - Ryckman e Peckham (1987)	(1) Evidências de validade – não específica; (2) Estimativas de fidedignidade	(1) capacidade; (2) esforço; (3) dificuldade da tarefa; (4) sorte	Estados Unidos / Elementary School; Middle School; High School
(10) Instrumento elaborado pelos autores da pesquisa – Licht et al. (1989)	Não consta	(1) capacidade; (2) esforço; (3) dificuldade da tarefa	Estados Unidos / Elementary School
(11) Instrumento elaborado pelos autores da pesquisa - Chambers e Abrami (1991)	Não consta	(1) capacidade; (2) esforço; (3) dificuldade da tarefa; (4) sorte	Canadá / Elementary School
(12) Entrevista semiestruturada (Bardelli, 1986) - Maluf e Bardelli (1991)	Não consta	Causas apresentadas pelos alunos	Brasil / Ensino Fundamental I
(13) <i>Intellectual Achievement Responsibility</i> – versão adaptada (IAR; Martinek, 1992) - Martinek e Griffith III (1994)	(1) Evidência de validade de conteúdo; (2) Evidência de validade baseada na relação com outras variáveis – convergente; (3) Estimativas de fidedignidade	(1) capacidade; (2) esforço; (3) dificuldade da tarefa; (3) fatores ambientais	Estados Unidos / Elementary School; Middle School
(14) <i>The Attribution Questionnaire</i> (Krause, 1983) - Kurtz-Costes e Schneider (1994)	Não consta	(1) capacidade; (2) esforço; (3) dificuldade da tarefa; (4) sorte	Alemanha; Estados Unidos / Elementary School
(15) <i>Attributions for Success and Failure in Mathematics</i> – Tuss et al. (1995)	(1) Estimativas de fidedignidade	Causas apresentadas pelos alunos	China; Estados Unidos; Japão; / Elementary School
(16) Instrumento elaborado pelos autores da pesquisa – Shell et al. (1995)	Não consta	(1) esforço; (2) capacidade; (3) prazer; (4) sorte; (5) dificuldade da tarefa; (6) professor	Estados Unidos / Elementary School; Middle School; High School
(17) <i>Student Questionnaire</i> - Dickhäuser e Meyer (2006)	Não consta	(1) capacidade; (2) esforço; (3) dificuldade da tarefa; (4) sorte	Alemanha / Elementary School

<b>Instrumentos/Artigos</b>	<b>Propriedades Psicométricas</b>	<b>Causas/Dimensões</b>	<b>Nacionalidade/Nível Escolar</b>
(18) Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (QADC; Neves & Faria, 2005) - Neves e Faria (2007)	(1) Estimativas de fidedignidade	(1) capacidade; (2) quantidade de estudo; (3) sorte; (4) dificuldade da tarefa; (5) professor; (6) interesse; (7) assiduidade; (8) ansiedade nas avaliações; (9) estado de saúde	Portugal / Ensino Básico e Secundário
(19) Questionário Compósito de Competência Percebida (QCCP; Faria, 2006) - Stocker e Faria (2018): reúne diversos instrumentos, dentre eles o Questionário de Atribuições e Dimensões Causais (QADC)	(1) Estimativas de fidedignidade		Portugal / Ensino Básico e Secundário
(20) <i>The Causal Attribution Scale</i> (CAS; Soric, 1998) - Soric (2009)	(1) Estimativas de fidedignidade	Causas apresentadas pelos alunos	Croácia / Middle School
(21) <i>Causal Dimension Scale II</i> (CDS II, McAuley et al., 1992) - Hiesh e Kang (2010)	(1) Estimativas de fidedignidade	Não avalia as causas	
(22) <i>Language Achievement Attribution Scale</i> (LAAS, Hiesh & Schallert, 2008) - Hiesh e Kang (2010)	Não consta	(1) capacidade; (2) esforço; (3) dificuldade da tarefa; (4) humor; (5) professor; (6) sorte	Coreia / Middle School
(23) Instrumento elaborado pelos autores da pesquisa a partir de outros instrumentos - McClure et al. (2011)	(1) Estimativas de fidedignidade	(1) capacidade; (2) esforço; (3) dificuldade da tarefa; (4) sorte; (5) família; (6) professor; (7) colegas	Nova Zelândia / Ensino Secundário
(24) Instrumento elaborado pelos autores da pesquisa - Swinton et al. (2011)	Não consta	(1) capacidade; (2) esforço	Estados Unidos / Middle School; High School
(25) Escala de Atribuição de Causalidade para Atividades de Leitura e Escrita de Textos (EACALE; Cabau & Rose, 2004) - Zambon e Rose (2012)	(1) Estimativas de fidedignidade	(1) capacidade; (2) esforço; (3) causas de lócus externo	Brasil / Ensino Fundamental II
(26) Instrumento elaborado pelos autores da pesquisa - Erten e Burden (2014)	(1) Estimativas de fidedignidade	(1) esforço a longo prazo; (2) capacidade; (3) esforço situacional; (4) comportamento estratégico; (5) interesse; (6) clima escolar - professor e sala de aula; (7) sorte	Turquia / Middle School
(27) <i>Children's Attributional Ratings</i> (Elig & Frieze, 1979) - Newman e Stevenson (2014)	Não consta	(1) capacidade; (2) professor; (3) interesse; (4) esforço; (5) dificuldade da tarefa; (6) humor; (7) habilidades específicas	Estados Unidos / High School

<b>Instrumentos/Artigos</b>	<b>Propriedades Psicométricas</b>	<b>Causas/Dimensões</b>	<b>Nacionalidade/Nível Escolar</b>
(28) <i>Attribution Questionnaire</i> : Instrumento elaborado pelos autores da pesquisa - Sukariyah e Assaad (2014)	(1) Evidência de validade de conteúdo; (2) Estimativas de fidedignidade	(1) esforço; (2) capacidade; (3) uso de estratégias	Líbano / High School
(29) Instrumento elaborado pelos autores da pesquisa - Mijs (2016)	(1) Estimativas de fidedignidade	(1) capacidade; (2) professor; (3) sorte	24 países (Europa, América do Norte, Ásia) / High School
(30) Instrumento elaborado pelos autores da pesquisa, adaptado do Questionário adaptado do Attribution Magnitudes, Attribution Dimensions, and Attribution Uncertainty (Dresel et al., 2005) – Lohbeck et al. (2017)	(1) Estimativas de fidedignidade	(1) capacidade; (2) esforço; (3) dificuldade da tarefa; (4) sorte	Alemanha / Elementary School
(31) <i>Student Attributions Scale</i> – Vuletic et al. (2018)	(1) Evidência de validade baseada na relação com outras variáveis – preditiva e concorrente	(1) capacidade; (2) esforço; (3) professor	Estados Unidos / Elementary School; Middle School; High School
(32) <i>Cuestionario de Estilos Atributivos Académicos</i> (EAT-A; Alonso e Sánchez, 1992) - Huitrón e Hernández-Guzmán (2020)	(1) Evidência de validade baseada na estrutura interna; (2) Estimativas de fidedignidade	(1) esforço; (2) capacidade; (3) professor; (4) sorte	México / Educação Secundária
(33) Conjunto de itens compilados de outros instrumentos – Sini et al. (2018)	(1) Evidência de validade baseada na estrutura interna; (2) Estimativas de fidedignidade	(1) falta de ajuda das pessoas; (2) dificuldade da tarefa; (3) professores; (4) sorte	Quênia / Ciclo Primário; Itália / Educação Básica; Educação Secundária
(34) Instrumento elaborado pelo autor da pesquisa - Faber (2019)	(1) Evidência de validade baseada na estrutura interna	(1) capacidade; (2) esforço; (3) dificuldade da tarefa; (4) sorte	Alemanha / Ensino Secundário

Por conseguinte, para atender o último objetivo desta revisão analisaram-se as propostas de programas de retreinamento atribucional direcionadas à educação básica. Os estudos recuperados apontaram para intervenções centralizadas nas atribuições de esforço e de capacidade/inteligência, bem como apresentaram aspectos que devem ser considerados durante a sua elaboração e aplicação.

Para fazer com que o aluno perceba a importância do esforço, McMahan (1973) e Frijters et al. (2018) recomendam que sejam apresentadas aos alunos tarefas de dificuldade intermediária. Esse cuidado é tomado para que não haja a interferência de outras causas atribucionais, como a capacidade e a dificuldade da tarefa. Bell et al.

(1994) ponderam que o retreinamento atribucional centralizado no esforço é o mais indicado para alunos que apresentam um desempenho escolar mediano. Desse modo, o estímulo ao esforço em casos extremos (alto/baixo desempenho) costuma apresentar pouca eficácia.

A ênfase ao esforço pode ser aplicada em outras duas situações – previamente à intervenção sobre a capacidade, visando evitar o desenvolvimento de crenças disfuncionais que remetem à autopercepção de incapacidade nos estudantes – desamparo aprendido (Nuñez et al., 2005; Schunk, 1984; Tsujimoto et al., 2019). Em situações nas quais os alunos estão adquirindo habilidades para realizar atividades que ainda não tenha familiaridade, Schunk (1984) sugere

que sejam dadas devolutivas que coloquem o esforço em evidência. Essa medida serve para que os estudantes se sintam confiantes, visto que o incentivo ao esforço tende a elevar as crenças de autoeficácia acadêmica. Aos poucos, as devolutivas devem focalizar as crenças de capacidade dos alunos. Nuñez et al. (2005) ainda indicam o uso de estratégias cognitivas para atenuar os efeitos negativos das crenças de incapacidade, em vias de fortalecer a noção dos estudantes sobre o esforço, como uma possibilidade de superar o fracasso e alcançar o sucesso.

Quanto à capacidade/inteligência, Soric (2009) pondera que quando ela se apoia em uma crença disfuncional pode gerar expectativas negativas de falhar novamente, bem como pensamentos que comprometem a concentração. Essas implicações tendem a limitar os mecanismos de enfrentamento para as adversidades. Anterior às considerações de Soric (2009) acerca da percepção disfuncional da capacidade, McMahan (1973) propôs que o bom desempenho fosse alcançado paulatinamente, por meio da elevação gradativa da dificuldade das atividades propostas ao longo das intervenções. Com isso é esperado o aumento gradual das expectativas positivas do aluno em relação ao seu sucesso, reflexo da autopercepção de capacidade para realizar as tarefas (Bell et al., 1994; McMahan, 1973).

Em especial às intervenções que visam desenvolver a leitura, o retreinamento atribucional pode ser conduzido por meio da combinação do ensino direto de estratégias voltadas a essa habilidade com a apresentação de modelos – modelação (Faber, 2019; Frijters et al., 2018). Esses procedimentos fornecem exemplos observáveis, sendo recomendados para os estudantes mais novos e/ou que possuem dificuldades em leitura. Para os alunos que apresentam atribuições desadaptativas expressas pela indicação da falta de capacidade como uma causa estável e incontrolável para explicar os déficits de leitura, Frijters et al. (2018) sugerem que sejam estabelecidas conexões entre o esforço, como algo instável e passível de controle, e que quando empreendido pode trazer ganhos em leitura. Para estudantes

mais velhos e/ou já bem-sucedidos em leitura, é sugerida a utilização de *feedbacks* construtivos a respeito da sua capacidade e a modelação centralizada no esforço, com o objetivo de aumentar o envolvimento nas atividades (Faber, 2019; Frijters et al., 2018).

Os programas de intervenção também devem levar em conta as diferenças na forma de atribuir causalidade em decorrência das particularidades do público a que se destina. Essa medida deve ser tomada devido à variação das atribuições de causalidade e da motivação para aprendizagem, decorrentes das especificidades e contextos vividos por cada aluno (Huitrón & Hernández-Guzmána, 2020; Licht et al., 1985; Stocker & Faria, 2018; Willig et al., 1983). Dentre esses aspectos, destacam-se as diferenças socioeconômicas, as particularidades de cada nível de ensino, a maturação (componentes psicológicos, cognitivos e metacognitivos), o ajustamento social (relação com professores e pares) e o nível de ansiedade, principalmente frente às situações avaliativas (Delgado et al., 2018; Nuñez et al., 2005; Powers & Wagner, 1984).

É igualmente importante que os profissionais envolvidos com o retreinamento atribucional tenham cautela ao fazer comparações entre os participantes da intervenção. Chambers e Abrami (1991) e Tsujimoto et al. (2019) assinalam que todos os estudantes devem ter a possibilidade de se beneficiar com essa prática. Esses autores não recomendam usar um aluno ou determinado grupo de alunos, que se sobressaiam aos demais como um modelo a ser seguido. Essa prática, aliada à autopercepção de incapacidade dos alunos que apresentam baixo desempenho escolar, compromete a efetividade da intervenção, pois pode levá-los à desmotivação, que se caracteriza como um efeito contrário do que fora inicialmente planejado.

Outra forma de intervir é fundamentar o retreinamento atribucional com conteúdos trazidos pelos próprios alunos acerca das causas atribuídas para as suas dificuldades na escola e, ainda, em aspectos que podem estar por trás da percepção que esses têm de si. Esse tipo de prática requer

que o profissional possua habilidades para encorajar os estudantes a se expressarem e que lhes apoiem, no sentido de acolher as atribuições de causalidade manifestas (Erten & Burden, 2014).

Também, deve-se ponderar sobre as particularidades de intervenções voltadas às disciplinas mais específicas (ex., matemática e leitura) e às intervenções mais gerais, que idealmente devem estar alinhadas ao projeto político pedagógico de cada escola (Newman & Stevenson, 2014). A iniciativa de implantar o retreinamento atribucional, muitas vezes, requer a revisão e a adaptação de aspectos do conteúdo e dos métodos de ensino. Nesse sentido, Maluf e Bardelli (1991) já indicavam ser imprescindível considerar as variáveis contextuais presentes na realidade social dos estudantes e da escola, expressas pela consciência política e pelas características sociodemográficas dos envolvidos, que refletem nos interesses e na motivação para aprendizagem.

O desenvolvimento de intervenções de retreinamento atribucional condizentes com a demanda e o contexto em que os estudantes estão inseridos requer a utilização de instrumentos que apresentam qualidades psicométricas adequadas para avaliar o funcionamento das atribuições de causalidade intrapessoais (Ferraz et al., 2019b; Sini et al., 2019). Esse aspecto é necessário para subsidiar intervenções capazes de desconstruir crenças atribucionais desadaptativas e de desenvolver formas mais funcionais de atribuição de causalidade para as situações de êxito e insucesso escolar, que contribuam para o bem-estar psicológico dos estudantes (Ferraz et al., 2019a).

## Discussão

A presente revisão trouxe 47 anos de produções nacionais e estrangeiras centralizadas na investigação das atribuições de causalidade intrapessoais de alunos da educação básica. Verificou-se que a maior parte dos estudos reportaram as propriedades psicométricas dos instrumentos utilizados nas pesquisas. Isso eleva a confiança dos resultados divulgados, qualificando-os para a divulgação do conhecimento produzido em cursos de graduação e de formação continuada que

visam a atuação profissional de áreas que fazem a interlocução entre a Psicologia com a Educação. Essa prática também torna viável o uso dessas medidas para a condução de novos estudos, por fornecerem indicativos de uma base confiável para ser aplicada em contextos educacionais, assim como para serem adaptadas para novas realidades (AERA et al., 2014; Pasquali, 2013).

Nesse cenário, se incentiva a constante melhoria dos instrumentos de medida para aumentar a qualidade do instrumental utilizado pelos psicólogos para realizarem o processo de Avaliação Psicológica no âmbito educacional (AERA et al., 2014; Boruchovitch & Santos, 2015; Pasquali, 2013). Ao tratar especificamente da seleção de instrumentos para avaliar as atribuições de causalidade, Boruchovitch e Santos (2015) recomendam o uso de medidas quantitativas e qualitativas para obtenção de um perfil atribucional mais fidedigno.

Em especial, ao campo da pesquisa em Avaliação Psicoeducacional, sugere-se ponderar sobre a aplicação de metodologias de análises de dados capazes de captar simultaneamente aspectos do indivíduo e do contexto (ex., modelos multiníveis). Essa medida ajuda a garantir a equidade na avaliação e fomenta o uso dos resultados dos estudos na fundamentação de políticas públicas educacionais (Graham, 2020; Valentini et al., 2015).

Outro ponto de destaque é a construção de medidas para aquilatar as atribuições de causalidades intrapessoais. Sugere-se que para as medidas de autorrelato, por vezes criticadas por suas limitações em abranger todos os seus componentes (Graham, 2020; Pekrun & Marsh, 2018), sejam consideradas a interferência dos vieses de resposta. Para o público infantil e de adolescentes aponta-se para os vieses de desabilidade social e a aquiescência, sendo que este último pode estar associado às dificuldades dos estudantes de pensarem sobre si mesmos para responder este tipo de teste – principalmente os alunos mais novos e aqueles que possuem dificuldades de compreensão de leitura (Valentini & Hauck-Filho, 2020).

Nos instrumentos qualitativos, como é o caso

das entrevistas, além da deseabilidade social por parte dos estudantes, é preciso atentar-se para os problemas gerados pela subjetividade na avaliação feita pelo profissional. Portanto, esse tipo de instrumento requer padronização na aplicação e rigor na categorização e interpretação das respostas (Pasquali, 2013).

A análise dos 34 instrumentos indicou a presença das quatro causas comumente atreladas às justificativas dos estudantes para explicar os resultados escolares – capacidade/inteligência, esforço, dificuldade da tarefa e a sorte, análogo ao que fora proposto por Weiner (2010, 2018) e por estudos teóricos (Almeida & Guisande, 2010; Bzuneck et al., 2014; Paiva & Boruchovitch, 2014). Adicionalmente, essas causas são ampliadas tanto por meio de instrumentos que apresentam outras causas que podem justificar esses desfechos, como por entrevistas que se propunham a estimular os estudantes a trazerem os motivos que os levaram a se saírem bem ou mal na escola. Este resultado se converge com os achados de Valdivieso-Leon e Roman-Sanchez (2018) e com as indicações de Graham (2020), no que diz respeito à extensão das atribuições de causas intrapessoais.

Verificou-se, ainda, a existência de instrumentos que avaliam as dimensões psicológicas das atribuições de causalidade de forma direta, que fornecem estímulos para os estudantes pensarem sobre a localidade, a estabilidade e a controlabilidade dos motivos que os levaram a se saírem bem ou mal na escola. Instrumentos desse tipo são a minoria, visto que a maior parte é composta de itens em que os estudantes assinalam o seu grau de identificação sobre as causas associadas ao seu desempenho. Nesse caso, o acesso às dimensões psicológicas é feito de forma indireta, exigindo do profissional responsável pela avaliação conhecimento sobre os desdobramentos dessas causas para o rendimento escolar e a saúde mental dos alunos.

Independentemente da forma de avaliação dessas dimensões, a interpretação dos resultados não deve considerá-las de forma categórica (ex., causa externa ou interna), e sim por meio de níveis. A apreciação sobre os resultados da avaliação das atribuições de causalidade deve levar em conta que

a localidade remete ao grau de percepção que os estudantes possuem de si próprios; a estabilidade demonstra as noções sobre a possibilidade de alteração das causas; e o controle reflete o domínio da volição (Bzuneck et al., 2014; Graham, 2020; Weiner, 2010).

Por meio da apresentação das nacionalidades em que os estudos estão sendo desenvolvidos, esta revisão demonstrou a expansão da investigação das atribuições de causalidade, inicialmente proposta no âmbito educacional estadunidense (Graham, 2020; Weiner, 2010). Atingir novos territórios pressupõe desafios, em termos de analisar se os pressupostos de funcionamento dessa abordagem motivacional funcionam de igual forma em outras realidades educacionais (Valdivieso-Leon & Roman-Sanchez, 2018). Nesse sentido, esta revisão trouxe uma gama de resultados que demonstram as relações existentes entre a forma que as atribuições de causalidade intrapessoais se manifestam com os aspectos culturais, a estruturação dos níveis de ensino da educação básica, o clima escolar, as devolutivas fornecidas pelos professores, os critérios de retenção, bem como aspectos mais voltados aos estudantes, a saber, a idade, o sexo e o impacto das reprovações. Essas variáveis são compreendidas como componentes antecedentes das atribuições de causalidade e repercutem na qualidade motivacional dos estudantes, sobretudo de forma prospectiva (Almeida & Guisande, 2010; Bzuneck et al., 2014; Graham, 2020; Silva et al., 2011).

Quanto às intervenções, as proposições de re-treinamento atribucional indicadas pelos pesquisadores focaram em ações direcionadas à capacidade/inteligência e ao esforço para desconstruir os padrões de crenças atribucionais desadaptativos, tornando-os mais funcionais e benéficos para a aprendizagem e o bem-estar psicológico dos estudantes. Ainda que comumente os programas de intervenção centralizem-se nos resultados de fracasso escolar, Graham (2020) indica a necessidade de desenvolver programas para amenizar os efeitos negativos de atribuições de causalidade desadaptativas para as situações de sucesso, pois nessa conjuntura se identifica, por exemplo, uma associação disfuncional entre atribuir sistemática-

mente o êxito à sorte com o sentimento de falta de responsabilidade ou a atribuição ao professor com o conformismo (Almeida & Guisande, 2010; Pekrun & Marsh, 2018). Nas intervenções que visam elevar a qualidade motivacional dos estudantes acrescenta-se, ainda, a orientação de Graham (2020) sobre considerar as variáveis de contexto identificadas nesta revisão, visto que ignorá-las não produz resultados duradouros.

Destaca-se que o direcionamento desta pesquisa priorizou o aspecto cognitivo das atribuições de causalidade intrapessoais. A partir dos resultados alcançados, considera-se que a aplicação desse quesito nos critérios de elegibilidade se configura em uma das limitações do estudo, por excluir a parte afetiva. As emoções são consequências psicológicas que emergem dos níveis autopercebidos de localidade, estabilidade e controlabilidade que, por sua vez, estão associadas aos comportamentos emitidos pelos estudantes (Graham, 2020; Weiner, 2020). Nessa perspectiva, Pekrun e Marsh (2018) indicam que, possivelmente, a parcela cognitiva das atribuições de causalidade atua como mediadora na relação entre as reações afetivas/emocionais e o rendimento escolar. A investigação das atribuições de causalidade interpessoais, especialmente de professores e familiares é outro ponto que ficou de fora deste estudo (Bzuneck et al., 2014; Graham, 2020; Paiva & Boruchovitch, 2014). Os achados desta pesquisa demonstraram que a percepção de pessoas próximas aos alunos repercute no seu autoconceito acadêmico e reflete na formação das crenças atribucionais intrapessoais (Gordeeva et al., 2020).

Em particular à metodologia aplicada na condução desta pesquisa, se reconhece as limitações de um estudo de revisão do escopo, visto que não se aplicou a avaliação de qualidade dos artigos recuperados (Grant & Booth, 2009). Mediante essa limitação, sugere-se a execução de novas pesquisas, como de revisão sistemática, uma vez que os resultados obtidos neste estudo se demonstram promissores para esse tipo de empreendimento.

Por fim, pondera-se que tanto a avaliação como a intervenção centralizada nas atribuições de causalidade intrapessoais se configuram em

alternativas para a manutenção e a promoção da motivação para aprendizagem. Esses recursos contribuem para o estabelecimento de uma aprendizagem de qualidade, por serem facilitadores da aquisição de habilidades como a autonomia e a criatividade, que favorecem o desenvolvimento de senso crítico acerca do conteúdo aprendido e que os estudantes se posicionem ativamente ao longo do processo de escolarização. Atentar-se para a motivação dos alunos é uma das formas de melhorar o seu rendimento escolar e contribuir para a sua formação enquanto cidadãos, que ocuparão outros espaços além da escola e que, portanto, devem estar cientes de seus direitos e deveres. Considerar a autopercepção dos estudantes sobre as situações vivenciadas na escola é uma forma de adequar e, até mesmo, superar as formas de ensinar que se limitam à memorização e à reprodução de conteúdo. Alerta-se que, a aplicação de práticas pedagógicas descontextualizadas reduzem a conferência de sentido e a efetividade de uma educação capaz de torná-los protagonistas em relação à própria aprendizagem, seja na escola, seja nos demais espaços que venham a ocupar após o término da educação formal.

## Referências

- Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2010). Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (pp. 145-168). Vozes.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2015). Escala de Atribuições de Causalidade de Estudantes do Ensino Fundamental (EAVAT-EF). *Interação em Psicologia*, 19(3), 395-406. <https://doi.org/10.5380/psi.v19i3.35635>
- Bzuneck, J. A., Boruchovitch, E., Miranda, L., & Almeida, L. S. (2014). Motivação acadêmica dos alunos. In L. S. Almeida, & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 173-214). ADIPSIEDUC.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>



Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>

Gordeeva, T., Sheldon, K., & Sychev, O. (2020). Linking academic performance to optimistic attributional style: Attributions following positive events matter most. *European Journal of Psychology of Education, 35*(1), 21-48. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00414-y>

Littlewood, A., & Kloukos, D. (2019). Searching the literature for studies for a systematic review. Part 5: Beyond the standard electronic databases. *Statistics and Research Design, 155*, 894-895. <https://dx.doi.org/10.1016/j.ajodo.2018.12.016>

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine, 151*(4), 264-269. <https://dx.doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00135>

Paiva, M., & Boruchovitch, E. (2014). Revisitando a teoria atribucional: compreendendo as relações interpessoais em sala de aula. *Itinerarius Reflectionis, 10*(2), 1-20. <https://doi.org/10.5216/ir.v10i2.31195>

Pasquali, L. (2013). *Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação*. Editora Vozes.

Pekrun, R., & Marsh, H. W. (2018). Weiner's attribution theory: Indispensable—but is it immune to crisis? *4*(1), 19-20. <https://doi.org/10.1037/mot0000096>

Silva, G. C. R. F., Mascarenhas, S. A. N., & Silva, I. R. S. (2011). Propriedades psicométricas do QARE (Questionário das Atribuições para o Rendimento Escolar) aplicado a estudantes brasileiros/Amazonas/Manaus. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 19*(2), 87-102. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/10471>

Valdivieso-Leon, L., & Roman-Sanchez, J. M. (2020). Causal attributions in Early Childhood Education: A new categorization system. *Psicothema, 32*(3), 366-373. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.216>

Valentini, F., & Hauck Filho, N. (2020). O impacto da aquiescência na estimação de coeficientes de validade. *Avaliação Psicológica, 19*(1), 1-3. <http://dx.doi.org/10.15689/ap.2020.1901.ed>

Valentini, F., Iglesias, F., Mourão, L., Laros, J. A., & Ferreira, M. C. (2015). Análise de regressão multinível: Exemplo prático. In M. C. R. Silva, D. Bartholomeu, C. M. M. Vendramini, & J. M. Montiel (Orgs.), *Aplicações de métodos estatísticos avançados aplicados à avaliação psicológica e educacional* (pp. 135-152). Vetor.

Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist, 45*(1), 28-36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>

Weiner, B. (2018). The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: A no-crisis zone. *Motivation Science, 4*(1), 24-25. <https://doi.org/10.1037/mot0000100>

## Adriana Satico Ferraz

Mestre em Psicologia (área de concentração: Avaliação Psicológica e Educacional) pela Universidade São Francisco (USF), em Campinas, SP, Brasil. Doutoranda em Psicologia pela mesma instituição.

## Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, SP, Brasil. Professora aposentada da Universidade São Francisco, Campus Swift, em Campinas, SP, Brasil.

## Endereço para correspondência

### Adriana Satico Ferraz

Rua Mauro de Próspero, 500, bloco 28, apto. 35  
Residencial das Ilhas, 12913-045  
Bragança Paulista, SP, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*