

Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno

José Aloyseo Bzuneck¹ – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil
 Karla Fernanda Suenson Sales – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil

Resumo

O artigo descreve o estado da arte de pesquisas inspiradas na Teoria das Atribuições Interpessoais de Weiner. Professores desenvolvem percepções causais de fatores de sucesso ou fracasso de seus alunos e têm emoções correspondentes. Tais percepções e emoções, baseadas na controlabilidade da causa atribuída, são comunicadas, e os alunos podem ter percepções diferentes e até tentar manipular as de seus professores. A comunicação resulta em consequências emocionais, expectativas e motivação. Quando desadaptadoras, as inferências causais dos professores podem ser modificadas mediante procedimentos de intervenção. As descobertas das pesquisas foram discutidas e foram dadas sugestões para novos estudos e refinamento metodológico.

Palavras-chave: Atribuições interpessoais, Motivação, Emoções, Relações professor-aluno, Avaliação das atribuições.

Teachers' interpersonal attributions and their relationship with students' emotions and motivation

Abstract

This paper describes the state of the art of studies inspired in Weiner's Interpersonal Attribution Theory. Teachers develop causal perceptions about students' success or failure, and exhibit related emotions. These perceptions and emotions are based on controllability of the cause and are communicated and students may disclose different perceptions and they even try to manipulate their teachers' perceptions. Communication engenders emotional consequences, expectations and motivation. Teachers' maladaptive causal beliefs can be modified through intervention. Findings were discussed and suggestions for new studies and methodological advances were proposed.

Keywords: Interpersonal attributions, Motivation, Emotions, Teacher-student relationships, Evaluation of attributions.

Em situações de desempenho escolar, os alunos podem ter bom ou mau desempenho, revelados nas avaliações. Segundo a teoria das atribuições causais de Weiner (1985; 1986; 2010), qualquer dos dois eventos terá consequências diferenciadas sobre a motivação, em razão das causas às quais eles forem atribuídos. As atribuições causais consistem em cognições, denominadas na literatura como julgamentos, percepções, inferências ou crenças, e podem ser feitas pelos próprios alunos acerca de si mesmos, como também por outras pessoas que apreciem seu desempenho. As atribuições feitas pelos próprios alunos foram consideradas na versão tradicional da teoria, denominada Teoria das Atribuições Causais, restrita aos fenômenos intrapessoais. As atribuições de outras pessoas, como pais ou professores, pelos desempenhos dos alunos constituíram o foco de sua Teoria Interpessoal das Atribuições (Weiner, 2004; 2010).

A teoria interpessoal compartilha muitos elementos com a abordagem intrapessoal. Por isso, é útil que se tenham presentes os componentes cruciais desta última. As causas às quais um aluno pode atribuir seus êxitos ou fracassos são inúmeras, admitidas pelo próprio autor (por exemplo, Weiner, 1986).

Entretanto, o autor considerou quase que exclusivamente fatores como a própria capacidade ou inteligência, esforço, facilidade ou dificuldade da tarefa e sorte. O significado psicológico dessas causas, porém, deriva das dimensões que as caracterizam e que são o *locus*, estabilidade e controlabilidade. Assim, a causa pode ser interna ou externa à pessoa – é a dimensão de *locus*. Pode ser estável, como seria a capacidade intelectual, ou instável, como o esforço. Por último, a causa alegada pode estar ou não sob o controle da pessoa, dimensão crucial para a motivação. Esforço, por exemplo, além de não ser estável, é uma causa controlável, enquanto sobre a capacidade, considerada relativamente estável, o aluno não tem controle.

Um fracasso ou mau rendimento na escola não necessariamente abala a motivação do aluno. O elemento crítico do impacto sobre a motivação reside nas atribuições causais pelo evento, mais especificamente em virtude das características da causa avocada. Isto é, conforme a causa percebida e suas dimensões inerentes, surgirá uma expectativa pessoal quanto ao futuro, que pode ser positiva ou negativa. Assim, por exemplo, quando um aluno acreditar que um resultado negativo ocorreu por falta de capacidade, causa estável e não-controlável, desenvolverá a expectativa de que não há nada mais a fazer, ou seja, decairá sua motivação para persistir ou renovar o esforço. Ao contrário, a motivação para a retomada pode ser mantida caso tenha ocorrido atribuição por mau resultado a uma causa não-estável e sobretudo controlável, por alimentar uma expectativa positiva para o futuro. Exemplo claro é o caso de atribuição de

¹ Endereço para correspondência:
 Rua Rui Barbosa, 187 – J. Tatiani – 86070-610 – Londrina-PR
 E-mail: bzuneck@sercomtel.com.br

fracasso à falta de esforço ou ao uso de estratégias inadequadas nos estudos.

Em seu modelo motivacional, além da consideração das expectativas, Weiner (1985; 1986; 2000) incorporou as emoções. Emoções específicas, positivas ou negativas, surgirão em decorrência da causa a que o aluno atribuir aquele evento. Assim, entre diversas emoções possíveis, orgulho e autoestima serão experimentados nos casos em que o sucesso for atribuído a causas internas; sentimento de culpa, quando um fracasso for atribuído a causas controláveis; irritação, quando o fracasso ou mau rendimento for atribuído a fatores incontroláveis. Todas essas emoções também exercem papel motivacional por conduzirem a comportamentos específicos. Sentimentos de humilhação, por exemplo, oriundos da atribuição de fracasso à falta de capacidade contribuem para o aluno se isolar e evitar as tarefas de aprendizagem.

Embora Weiner sempre tenha considerado discriminadamente as atribuições feitas por alunos sobre si próprios ou por outras pessoas a seu respeito, como, por exemplo, ao contrastar motivação pessoal e motivação social (Weiner, 1994), mais recentemente, ao lado da Teoria Intrapessoal, formalizou e desenvolveu, dando nome próprio, sua Teoria Interpessoal da Motivação sob o enfoque atribucional. O ponto central e novo desta abordagem são as atribuições realizadas por pessoas significativas na vida do aluno – pais, amigos, familiares ou professores (Weiner, 2000; 2004).

O objetivo do presente artigo será a apresentação e discussão de aspectos teóricos e resultados de pesquisas que exploraram essa díade e os mecanismos nela envolvidos, ou seja, o significado e as consequências das atribuições causais dos professores, como observadores, sobre a motivação dos alunos, como atores. Serão também expostos possíveis conflitos com as interpretações causais dos alunos, bem como sugestões de modificação de atribuições desadaptadoras. Como se pode ver, trata-se de uma abordagem tipicamente social cognitiva à motivação dos alunos e que se alinha com outras, como foi demonstrado na literatura (ver, por exemplo, Martin & Dowson, 2009; Pintrich & Schunk, 2002).

Especificidades da Teoria Interpessoal

Como aspecto saliente da Teoria Interpessoal da Motivação numa abordagem interpessoal (Weiner, 2000; 2004), consideram-se outras pessoas, nomeadamente os professores, que fazem atribuições causais por sucesso ou mau rendimento dos alunos. Nesse contexto Weiner (2003; 2004) comparou a sala de aula, que se assemelha a um tribunal, no qual o professor exerce o duplo papel de cientista e de juiz.

Como cientista, localiza as causas dos eventos observados nos outros e atua como juiz ao julgar quanto o aluno é moralmente responsável por suas eventuais transgressões, quando tinha controle sobre os resultados.

Componente crítico da atribuição interpessoal é a característica de controlabilidade da causa a que for atribuído o evento, seja ela estável ou temporária. Isto é, o professor, como observador, julgará se o aluno tem controle ou não sobre a causa de seu desempenho, o que implica o conceito de responsabilidade (Weiner, 1995). Nessa abordagem teórica, não são consideradas as expectativas do professor, diferentemente da teoria intrapessoal, na qual são enfatizadas as expectativas do próprio aluno (Weiner, 2004), como foi demonstrado anteriormente. Entretanto, as emoções geradas no observador, tipicamente de base social, têm papel destacado, por mediar entre o julgamento atribucional e os comportamentos. Isto é, a dinâmica das influências das atribuições interpessoais tem como primeiro e principal fulcro as emoções do professor, originadas de suas atribuições.

Assim, se na percepção do professor a causa de um mau desempenho pudesse ter sido evitada pelo aluno (por exemplo, saiu-se mal numa prova porque não estudou), o professor o considera como pessoalmente responsável pelo ocorrido e, com base nesta inferência, sentirá raiva do aluno. Esta emoção, por sua vez, acarretará reações comportamentais do professor, que incluem repreender, deixar de atender e até punir. Pelo contrário, emoção de simpatia afloraria no professor que julgasse que o insucesso do aluno se devesse a fatores incontroláveis, como falta de capacidade ou doença, ou porque a prova que ele havia aplicado era excessivamente difícil. Com tal emoção, em lugar de crítica ou punição, o professor prestaria ajudas e, em função da prova difícil, tenderia a reparar a situação, viabilizando melhor rendimento. Além disso, as próprias atribuições comunicadas ao aluno geram nele respostas emocionais. Quando um professor atribuir o êxito de um aluno a seu esforço, provocará nele provável emoção de orgulho. Mas, se atribuir o fracasso a falta de capacidade, a emoção será de vergonha e humilhação (Hareli & Weiner, 2002).

Após estudos iniciais como o de Weiner e Kukla (1970), pesquisas mais recentes têm confirmado a ocorrência daquelas reações previstas, afetivas e comportamentais, dos professores em razão de suas atribuições por bom ou mau desempenho na escola, focalizando especialmente capacidade e esforço: Reyna e Weiner (2001), De La Torre e Godoy (2004) e Matteucci (2007). Em nosso meio, porém, em estudo pioneiro, Rodrigues e Marques (1981) descobriram que os professores de sua amostra tendem a recompensar

mais os alunos inteligentes, que demonstram se esforçar e apresentam um bom resultado do que aqueles que parecem não ser inteligentes, mesmo quando se esforçam e obtêm resultados satisfatórios. O dado sugere, portanto, que a capacidade é mais valorizada por aqueles professores do que o esforço.

De resto, nas poucas pesquisas brasileiras, os autores têm-se limitado a identificar as atribuições causais dos professores pelo rendimento escolar de alunos, sem consideração pelas reações afetivas ou suas consequências. Bardelli e Maluf (1984), entre outros resultados, descobriram que acadêmicos e professoras, focalizando casos hipotéticos, julgaram não deverem ser punidos alunos de mau rendimento, de baixa capacidade, mas com esforço. Martini e Del Prette (2002) e Martini (2003) concluíram que os professores revelavam a percepção de que o fracasso de seus alunos se deve, além da falta de capacidade e de esforço, a problemas emocionais. Já o sucesso tem como causa prevalente a inteligência, na mesma linha das descobertas de Rodrigues e Marques (1981).

Num estudo de abrangência nacional sobre mau rendimento dos alunos do ensino fundamental, Ireland e cols. (2007), embora sem referência explícita à teoria de Weiner, descobriram que, para um grupo de professores, o fracasso se deve à situação socioeconômica do aluno e da família, que inclui descompromisso e despreparo dos pais para auxiliarem os filhos. Para outros, o fracasso é também decorrente do currículo e de certas condições das escolas. Cerca de 40% dos professores responsabilizaram o aluno, atribuindo o fracasso à falta de inteligência e de interesse, imaturidade ou a estados emocionais. Na mesma linha, na pequena amostra de professoras do ensino fundamental, o estudo qualitativo de Osti (2004) apontou que o êxito nas aprendizagens se deve à base familiar, seguida de motivação do aluno, bom relacionamento professor-aluno e também alimentação. Já dificuldades de aprendizagem foram atribuídas a problemas emocionais.

Em resumo, os estudos, tanto nacionais como estrangeiros, sobre atribuições interpessoais ainda não formam um conjunto tão volumoso como os que seguiram a abordagem intrapessoal (para o caso brasileiro, ver, por exemplo, a revisão de Boruchovitch e Bzuneck, 2010). Em algumas pesquisas com professores, os autores sequer fizeram referência à teoria Interpessoal de Weiner. Entretanto, os resultados disponíveis revelam o dado crítico de que professores fazem inferências atribucionais por sucesso e fracasso de seus alunos e em alguns poucos estudos no exterior identificaram-se respostas emocionais e tendências de comportamento delas derivadas.

Resta esclarecer o que as pesquisas descobriram sobre o que acontece no aluno alvo das atribuições interpessoais, ou seja, qual é o impacto motivacional que elas exercem. Teoricamente, como foi proposto por Hareli e Weiner (2002), todo aluno é sensível às reações de outras pessoas, tanto reais como potenciais, com repercussões sobre seus próprios julgamentos e comportamentos. A propósito dos desempenhos acadêmicos, normalmente os professores comunicam suas atribuições aos alunos. Os efeitos finais dessa comunicação tanto para a motivação como para determinados comportamentos foi também objeto de estudos, que trouxeram resultados importantes.

A comunicação das atribuições causais aos alunos

O julgamento atribucional de um professor acerca das causas dos resultados de seus alunos é-lhes comunicado basicamente pela expressão da emoção correspondente e pelo *feedback* verbal. Nas duas modalidades, que envolvem sempre a interpretação do aluno, preveem-se efeitos prováveis sobre a sua motivação e, ao mesmo tempo, possíveis conflitos. Especialmente nos casos de mau desempenho, a atribuição causal que o professor comunicar poderá ser adaptadora em termos motivacionais, se levar o aluno à retomada do esforço, com base numa atribuição do fracasso a causas controláveis. Já a atribuição será desadaptadora, se a causa apontada do mau desempenho aparecer como estável e incontrolável, como no caso de incapacidade do aluno.

Em primeiro lugar, as atribuições são normalmente comunicadas pela expressão da emoção, como foi sugerido por Weiner (2000; 2004) e Hareli e Weiner (2002), ao proporem que os sistemas motivacionais intrapessoal e interpessoal estão intimamente interligados e interagem entre si. Pense-se em um estudante que reprova de ano, com a atribuição por parte do professor de que tal insucesso ocorreu por falta de inteligência. Como esta causa é estável e não-controlável, o professor envolvido terá expressões visíveis de pena e simpatia para com esse aluno, que, ao captá-las, fará a interpretação de que realmente é intelectualmente limitado, do que resultarão nele sentimentos de vergonha e expectativas negativas. Portanto, a atribuição interpessoal do professor quanto à capacidade resultou, em virtude de uma emoção manifestada, em idêntica atribuição intrapessoal do aluno.

Por outro lado, se a reprovação for vista como consequência de falta de esforço, condição em que o aluno é responsável, a emoção perceptível no professor será de irritação, que, captada pelo aluno, também tenderá a fazer idêntica atribuição, à qual está ligado o sentimento de culpa. Nesse quadro, porém, as

expectativas para o futuro não serão necessariamente negativas, por se tratar de uma causa não-estável e controlável.

Em síntese, a emoção de simpatia ou de raiva, revelada em cada caso, é uma pista suficiente para o aluno inferir o julgamento atribucional do professor. Num estudo de Weiner, Graham, Stern & Lawson (1982), em que aos alunos eram apresentadas situações hipotéticas, confirmou-se essa tendência, com uma ressalva. Crianças somente a partir dos nove anos mostraram-se capazes de inferir que emoção de simpatia do professor referia-se a falta de capacidade. Em outros estudos comprovou-se que, antes dessa idade, em média, as crianças não distinguem entre capacidade ou inteligência e esforço.

Além dessas formas de comunicação não-verbal, o julgamento causal do professor será mais comumente manifestado pelo *feedback* comunicado verbalmente. Como conceito genérico, trata-se de uma informação fornecida ao aluno, normalmente pelo professor, acerca de sua *performance* numa dada atividade (Butler & Winne, 1995; Hattie & Timperley, 2007). O *feedback* é denominado positivo ou confirmatório quando por ele se informa que a tarefa foi bem cumprida ou que um determinado segmento ou aspecto está correto; será negativo quando seu conteúdo é corretivo, ao apontar o erro. Em qualquer dessas condições, o *feedback* pode conter o aceno às causas que, na percepção do professor, lhes deram origem.

Schunk (1989) relata uma série de experimentos em que crianças receberam *feedback* atribucional por acertos ou erros. Em síntese, descobriu-se que os efeitos sobre o comportamento dependem de diversos fatores, como a sequência de atribuição a capacidade ou a esforço, ou a uma combinação de ambos, o tipo de aluno e a dificuldade da tarefa. O *feedback* que apontou esforço foi mais eficaz quando os alunos, de fato, precisavam aplicar mais esforço para terem êxito. Por outro lado, quando o êxito foi conquistado rapidamente, o *feedback* de capacidade foi mais eficaz para a motivação.

Entretanto, comprovou-se que os efeitos do *feedback* atribucional dependem de certas variáveis associadas à fase evolutiva do aluno. Schunk (1983), em seu estudo manipulativo com crianças de 8 a 10 anos, descobriu que aquelas que haviam recebido *feedback* ao sucesso com atribuição apenas a capacidade (a) revelaram mais senso de eficácia, (b) resolveram em seguida mais problemas e (c) julgaram ter despendido menos esforço, quando comparadas com as crianças que haviam recebido somente *feedback* de atribuição a esforço. Como explicação a este último dado, os alunos dessa faixa etária teriam usado um parâmetro de

compensação invertida, ou seja, consideraram que mais capacidade implica menor esforço. Além disso, o autor concluiu que as crianças perceberam estar recebendo mais aprovação pelos resultados em razão da atribuição a capacidade do que as que receberam informação de atribuição por esforço.

Schunk (1983; 1991) propôs que, além das situações de laboratório, são necessários mais estudos que explorem, nas condições reais de sala de aula, os efeitos do *feedback* atribucional ao longo de períodos mais prolongados. E, mais especificamente, cabe investigar como os alunos interpretam as mensagens comunicadas, com seus possíveis efeitos sobre a autoeficácia percebida.

Na literatura tem sido considerado o efeito do elogio atribucional pelo êxito, que é uma forma de *feedback* positivo ampliado, ao conter expressões adicionais de afeto e enaltecimento do ego, ausentes no *feedback* positivo simples (Barker & Graham, 1987; Pintrich & Schunk, 2002). Segundo esses autores, comprovou-se ser eficaz para a motivação elogiar o aluno pelo esforço, pelo capricho ou pelas estratégias adotadas. Nela está contida a mensagem implícita de que novas experiências de sucesso são esperadas, já que se trata de condições que estão sob seu controle. Em contraste, demonstrou-se ser inócuo e até contraproducente o elogio à inteligência, principalmente por se tratar de variável estável e não controlável (Mueller & Dweck, 1999).

Nos casos de desempenho insatisfatório, *feedback* atribucional será adaptador quando não contiver referência ou alusão a incapacidade, apontando outras causas que, por serem controláveis, abrem espaço para expectativas positivas quanto ao futuro. Em alguns estudos investigaram-se os efeitos de crítica ou repreensão a alunos com mau desempenho (Barker & Graham, 1987; Weiner e Cols., 1982). O resultado consistente foi que, quando pré-adolescentes entendiam tais expressões verbais como indicadores de capacidade, a repreensão soava como incentivo, por suscitar expectativas positivas para o futuro e alimentar a autoestima. Por outro lado, *feedback* atribucional com alusão a incapacidade tende a provocar sentimentos de vergonha e, por fim, desmotivação (De La Torre & Godoy, 2004; Weiner, 1985).

Atribuições causais dos professores e dos alunos: desencontros

Uma reação peculiar de alunos ante as inferências atribucionais de seus professores consiste em não concordarem, particularmente nos casos de fracasso. A literatura tem comprovado esse fenômeno, bem como as consequências desse desencontro: Juvonen (1988), Maluf e Bardelli (1991), Neves e

Almeida (1996), Sales (2010), Williams, Burden e Al-Baharna (2002). Por exemplo, os alunos das séries iniciais da amostra de Maluf e Bardelli (1991) atribuíram esse evento a desmotivação e envolvimento com trabalho, enquanto seus professores apontaram fatores familiares e de saúde. Já os alunos de 5ª série do estudo de Neves e Almeida (1996) relataram desmotivação e falta de ajuda como os fatores mais importantes do fracasso, enquanto para seus professores, era a falta de preparo, de ajuda dos pais e desmotivação. Observe-se nas duas pesquisas que tanto professores como alunos fazem atribuição do fracasso a falta de motivação, que implica diretamente falta de esforço.

Sales (2010), em estudo mais recente, avaliou percepções atribucionais de alunos de 7ª e 8ª séries e de seus professores de matemática. Controlaram-se nos alunos as variáveis gênero e a condição de serem repetentes ou não. Entre os resultados, diferenças significativas foram encontradas graças a essas duas variáveis, bem como entre alunos e professores. Os meninos repetentes atribuíram o fracasso à falta de capacidade mais do que seus professores. Em relação à motivação, os professores atribuíram o fracasso à sua falta, mais do que seus alunos, e, da mesma forma, professores apontaram mais falta de estratégias pelo mau desempenho.

Qual seria a consequência de atribuições causais discordantes sobre as expectativas e motivação dos alunos? Isto é, levarão em conta o próprio julgamento ou o do professor? A resposta depende basicamente da interpretação que os alunos fizerem do que lhes for comunicado (Schunk, 1991) e, por fim, da aceitação ou não da informação comunicada. São necessárias pesquisas, com alunos em situações reais da escola, que promovam avanços no conhecimento das condições sob as quais prevalecerá, nos casos de divergência, o julgamento do professor ou o dos próprios alunos. Em qualquer hipótese, com base nos dados atualmente disponíveis, a previsão é de que os alunos terão expectativas para o futuro, emoções correspondentes e grau de empenho nas atividades conforme as dimensões das causas a que eles próprios, em última instância, tiverem atribuído os eventos (Hareli & Weiner, 2002; Weiner, 1985; 1986; 2010).

Entretanto, um dado parece inquestionável. Os alunos são sensíveis às interpretações dos professores sobre seu desempenho na escola, tanto que muitos deles, especialmente a partir da adolescência inicial, buscam influenciá-las de alguma maneira em seu favor, num processo denominado manipulação da impressão (Higgins & Pittman, 2008; Weiner, 2003). Juvonen e Nishina (1997) sintetizaram os resultados de pesquisas, segundo as quais certos alunos, para não serem vistos

como incapazes, comunicam a seus professores uma atribuição por seus erros e fracassos a falta de esforço. Assim, preferem ser vistos como desligados ou preguiçosos, embora prevejam que essa atribuição gerará em seus mestres irritação, desapontamento e possíveis punições. Em tais situações, porém, salvar a imagem de ser capaz é o objetivo mais valorizado pelas pessoas, como foi explicado por Covington (1984).

Nessa mesma linha, segundo Juvonen e Nishina (1997) e Hardré e Sullivan (2008), entre outros, adolescentes tendem a considerar as expectativas e valores de seus colegas. Assim, se num determinado grupo for mais valorizada a falta de envolvimento com as questões escolares, haverá preferência, diante dos colegas, por atribuir fracassos a falta de esforço, pelo ganho em termos de autoestima e aceitação social.

Paradoxalmente, descobriu-se que certos alunos chegam a atribuir seus fracassos, diante do professor (mais dificilmente ante colegas, pois não lhes seria tão vantajoso), a falta de capacidade, após experiências reiteradas de insucesso e até por influências culturais (Juvonen, 2000; Juvonen & Nishina, 1997; Weiner e colaboradores, 1987). Como parte da estratégia, alguns fingem que se estão empenhando, para deixar bem claro que não conseguem sucesso por lhes faltar capacidade, uma causa estável e não-controlável. Com isso buscam provocar simpatia e compaixão e, assim, fazer baixar as expectativas e exigências de seus professores sobre si mesmos.

Como lembra Covington (1984), porém, o uso habitual de recursos como este pode reduzir a ansiedade e o mal-estar pelo insucesso, mas é prejudicial ao progresso nas aprendizagens. Um dos motivos consiste no impedimento para uma intervenção remediadora eficaz por parte do professor, que fora induzido a perceber equivocadamente a causa de fracasso. Por outro lado, como apontam Hareli e Weiner (2002), o professor pode não acreditar na explicação do aluno e, como consequência, este passaria a ser visto como enganador e menos digno de confiança.

Modificação das atribuições interpessoais

Aluno com atribuições intrapessoais desadaptadoras por fracasso deve passar por retraining das atribuições, em que o objetivo é induzi-lo a deixar de atribuir seus erros e fracassos a falta de capacidade, para passar a atribuí-los a causas controláveis (Almeida & Guisande, 2010; Craske, 1988). Entretanto, se considerarmos os professores como agentes de atribuições interpessoais desadaptadoras, ao fazerem inferências de causas não-controláveis, são eles que precisam ser submetidos a

procedimentos destinados a mudá-las. A previsão é de que, sem essa intervenção, tende a permanecer inalterado o estilo atribucional negativista, com consequências negativas para a motivação de seus alunos, em função das atribuições comunicadas.

A intervenção junto a professores pode assumir a tarefa particularmente custosa de mudar crenças (Pajares, 1992) ou percepções fundadas em rótulos, estereótipos, esquemas mentais ou simplesmente inspiradas no senso comum, do que um exemplo seria acreditar numa causa geral do baixo rendimento escolar, como o nível socioeconômico de alunos ou a falta de apoio familiar (Ireland e Cols., 2007). Verificou-se que, por vezes, é viesada a interpretação dos comportamentos observados de seus alunos, acarretando inferências distorcidas sobre a motivação (Givvin e Cols., 2001). No conjunto, qualquer que seja a origem das atribuições interpessoais dos professores, quando desadaptadoras, surge a necessidade de alguma forma de atuação junto a eles.

Entretanto, a mudança das atribuições desadaptadoras nos professores é possível, como atesta a literatura. Scherer e Kimmel (1993) investigaram e comprovaram a eficácia de um dia de oficina estruturada para modificar o estilo atribucional desadaptador de um grupo de professores. Resultados similares foram conseguidos por De La Torre e Godoy (2002), num experimento em condições reais de escola, em que se verificou adicionalmente que a intervenção melhorou o estado emocional dos professores, reduzindo os níveis de estresse no trabalho. Mais ainda, os alunos dos professores do grupo experimental passaram a atribuir o sucesso escolar a causas mais controláveis e a apresentar melhor rendimento acadêmico quando comparados com os alunos do grupo de controle.

Conclusão

Uma teoria psicológica terá relevância se, entre outras funções, fomentar estudos empíricos que tragam novos conhecimentos numa determinada área. É o que se verificou com a teoria interpessoal das atribuições causais de Weiner. Embora focalizada em um momento específico da vida escolar, que é a avaliação do rendimento, as pesquisas até agora realizadas à sua luz já permitem quatro conclusões. Primeiro, que os professores fazem inferências sobre as causas de êxito ou de mau rendimento de seus alunos. Em cada caso, conforme a dimensão da causa a que tiver sido atribuído o evento de realização acadêmica, o professor terá emoções específicas. Em segundo lugar, a atribuição causal feita pelo professor é normalmente comunicada ao aluno, seja pelas expressões das

emoções, seja pelas verbalizações no *feedback*. Terceiro, o aluno é sensível a esses julgamentos e emoções expressadas e, caso acolha a atribuição interpessoal, terá emoções e expectativas quanto a realizações futuras. E, por último, existem procedimentos com potencial de levarem professores a mudar, dentro de certos limites, suas crenças atribucionais quando se mostrarem desadaptadoras.

Em síntese, essa abordagem teórica tem contribuído para a compreensão da motivação dos alunos numa perspectiva social cognitiva. Atribuições adaptadoras comunicadas ao aluno representam mais do que uma simples informação de que errou ou acertou, o que seria insuficiente para a aprendizagem e a motivação (Hattie e Timperly, 2007). O aluno tomará conhecimento da raiz de seus erros ou fracassos e, o que é mais valioso, de que os impedimentos de êxito podem ser removidos, já que as causas serão vistas como controláveis. Em outras palavras, de acordo com as atribuições comunicadas, alimenta-se a motivação do aluno, em razão das expectativas positivas apoiadas nas crenças de capacidade e de controle.

É de se destacar ainda um importante mérito da teoria, que é a consideração das reações emocionais dos professores no relacionamento com os alunos, especificamente por ocasião dos julgamentos atribucionais. Vários autores (por exemplo, Pekrun, 2006) apontaram que grandes teorias da motivação do aluno – como a teoria de metas de realização, a teoria da autoeficácia e, em parte, a da autodeterminação – ativeram-se apenas a aspectos cognitivos. Com isso, essas abordagens não consideraram o aluno em sua totalidade e na condição real de sala de aula, um ambiente em que emoções são vivenciadas, em graus diversos e a todo momento, tanto por professores como pelos alunos. Embora a teoria interpessoal de Weiner tenha desvendado o significado e as consequências das emoções dos professores, ligadas às atribuições, deve-se reconhecer que, até o presente, são poucos os estudos empíricos que focalizaram essa variável. Particularmente em nosso meio, há amplo espaço para pesquisas que a incluam em seu delineamento. Sensível avanço no conhecimento do papel das relações interpessoais em sala de aula poderia advir de resultados consistentes de estudos brasileiros que envolvam emoções, especialmente quando conduzidos no ambiente natural de sala de aula e não apenas com o emprego de vinhetas de situações hipotéticas (Whitley & Frieze, 1985).

Entretanto, abrem-se ainda pelo menos três grandes roteiros de pesquisa para quem se propuser, à luz da teoria das atribuições interpessoais, a avançar no conhecimento dos efeitos sobre a motivação. O primeiro refere-se à consideração de outros possíveis

fatores causais do desempenho, além de capacidade e esforço que ponha em evidência, por exemplo, o papel dos conhecimentos prévios. Em relação a esforço, faltam estudos que o associem a uso de estratégias de aprendizagem, uma variável crítica para o sucesso escolar (ver, por exemplo, Boruchovitch, 1999). E, por último, que, a propósito da atribuição a capacidade pelos professores, se investigue igualmente sua representação social de inteligência como entidade fixa ou incrementável, como apareceu no estudo de Matteucci (2007).

Em síntese, professores e educadores já podem orientar-se em seu relacionamento com os alunos pelas sugestões oriundas das descobertas de pesquisa realizadas até o momento. Entretanto, diante da constatação de que nos encontramos ainda a poucos anos da formalização da Teoria Interpessoal da Motivação (Weiner, 2000; 2004), é razoável a suposição de que estudos empíricos futuros contribuam com mais orientações educacionais e até com novas especificações em aspectos críticos da teoria.

Referências

- Almeida, L. S. & Guisande, A. (2010). Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender*. (pp. 145-166). Petrópolis: Vozes.
- Bardelli, C. E. & Maluf, M. R. (1984). Que valor o professor atribui à capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contexto de realização escolar? *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 36, 132-141.
- Barker, G. P. & Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology*, 79, 62-66.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 361-376.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (2010). Motivação para aprender no Brasil: estado da arte e caminhos futuros. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender*. (pp. 231-250). Petrópolis: Vozes.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
- Covington, M. V. (1984). The Motive for self-worth. Em R. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education*. Student Motivation (pp. 78-113). Nova Iorque: Academic Press.
- De La Torre, C. & Godoy, A. A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14, 444-449.
- De La Torre, C. & Godoy, A. A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 217-224.
- Givvin, K. B., Stipek, D. J., Salmon, J. M. & McGyvers, V. L. (2001). In the eyes of the beholder: students' and teachers' judgments of students' motivation. *Teaching and Teacher Education*, 17, 321-331.
- Hardré, P. L. & Sullivan, D. W. (2008). Teachers perceptions and individual differences: how they influence rural teachers motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2059-2075.
- Hareli, S. & Weiner, B. (2002). Social emotions and personality inferences: a scaffold for a new direction in the study of Achievement Motivation. *Educational Psychologist*, 37(3), 183-193.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *American Educational Journal*, 77, 81-112.
- Higgins, E. T. & Pittman, T. S. (2008). Motives of the human animal: Comprehending, managing, and sharing inner states. *Annual Review of Psychology*, 59, 361-385.
- Ireland, V., Charlot, B., Gomes, C., Gusso, D., Carvalho, L. C. R., Fernandes, M., Ennafa, R. & Garcia, W. (2007). *Repensando a escola*. Brasília: UNESCO/MEC/INEP.
- Juvonen, J. (1988). Outcome and attributional disagreements between students and their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 80, 330-336.
- Juvonen, J. (2000). The social functions of attributional face-saving tactics among early adolescents. *Educational Psychology Review*, 12, 15-32.
- Juvonen, J. & Nishina, A. (1997). Social motivation in the classroom: attributional accounts and developmental analysis. Em M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. (pp. 181-211) Greenwich, CT: JAI Press, Inc.
- Graham, S. (1984). Communicating sympathy and anger to black and white children: The cognitive

- (attributional) consequences of affective cues. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 40-54.
- Maluf, M. R. & Bardelli, C. (1991). As causas do fracasso escolar na perspectiva de professoras e alunos de uma escola de primeiro grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 255-262.
- Martin, A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79, 327-365.
- Martini, M. L. (2003). *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações*. (Tese de Doutorado). Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.
- Martini, M. L. & Del Prette, Z. A. (2002). Atribuição de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, 6, 149-156.
- Matteucci, M. C. (2007). Teachers facing school failure: the social valorization of effort in the school context. *Social Psychology of Education*, 23, 421-432.
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1999). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52.
- Neves, M. M. B. J. & Almeida, S. F. C. (1996). O fracasso escolar na quinta série, na perspectiva de alunos repetentes, seus pais e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12, 147-156.
- Osti, A. (2004). *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor*. (Dissertação de Mestrado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pintrich, P. & Schunk, P. (2002). *Motivation in education: theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall, Inc.
- Reyna, C. & Weiner, B. (2001). Justice and utility in the classroom: an attributional analysis of the goals of teachers' punishment and intervention strategies. *Journal of Educational Psychology*, 93, 309-319.
- Rodrigues, A. & Marques, J. C. (1981). Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento: como o professor valoriza aptidão e esforço. *Educação e Realidade*, 6, 7-28.
- Scherer, M. E. & Kimmel, E. (1993). Modifying teachers' attributions: an education-consultation approach. *Annals of the Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association*, 39, 1-26.
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-858.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and cognitive skill learning. Em C. Ames & R. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education*. Vol.3: Goals and cognitions. (p. 13-44). Nova Iorque: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nova Iorque: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Weiner, B. (1995). *Judgements of responsibility: a foundation for a theory of social conduct*. Nova Iorque: Guilford.
- Weiner, B. (2003). The classroom as a courtroom. *Social Psychology of Education*, 6, 3-15.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. Em D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.). *Big theories revisited* (pp. 13-29). Greenwich, Ct.: Information Age Publishing.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: a history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.
- Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Weiner, B., Graham, S., Stern, P. & Lawson, M. (1982). Using affective cues to infer causal thoughts. *Developmental Psychology*, 18, 278-286.
- Weiner, B., Amrikhan, J., Folkes, V. S. & Verette, J. (1987). An attributional analysis of excuse giving:

studies of naive theory of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 316-324.

Whitley, Jr., B. E. & Frieze, I. H. (1985). Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77, 608-616.

Williams, M., Burden, R. L. & Al-Bahara, S. (2002). Making sense of success and failure: the role of the individual in motivation theory. Em Z. Dörney &

R. Schmidt (Eds.). *Motivation and second language acquisition* (pp. 171-184). Honolulu: University of Hawaii.

Recebido em 18/04/2011

Reformulado em 02/07/2011

Aprovado em 06/09/2011

Sobre os autores:

José Aloyseo Bzuneck tem Mestrado e Doutorado em Psicologia do Escolar pela USP. Atualmente, é professor sênior na Universidade Estadual de Londrina, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação. Desenvolve e orienta pesquisas na área da motivação no contexto escolar nas diferentes abordagens sociocognitivistas.

Karla Fernanda Suenson Sales é psicóloga, com Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Tem especialização em atendimento a famílias. Atualmente, exerce atividades educativas junto a grupos comunitários em ambientes desfavorecidos.

