

Rodovalho Garcia, Natália; Boruchovitch, Evely
Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes
Psico-USF, vol. 19*, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 277-286
Universidade São Francisco
Iataiba, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401050039010>

Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes

Natália Rodovolho Garcia – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil

Erely Boruchovitch – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as atribuições de causalidade para o sucesso e para o fracasso escolar e a resiliência em estudantes do ensino fundamental, bem como verificar se existem relações entre esses construtos na amostra. Participaram do estudo 275 alunos do 5º ao 9º ano, de ambos os sexos, de uma escola pública de uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais. Os dados foram coletados por meio de duas escalas do tipo likert e analisados de acordo com os procedimentos da estatística descritiva e inferencial. Os estudantes relataram atribuir causas internas e controláveis ao desempenho escolar, para ambas as situações de sucesso e fracasso, e reportaram as características principais da resiliência. Foi encontrada correlação significante, positiva e de magnitude forte, entre as atribuições de causalidade e a resiliência. Os resultados são discutidos em termos de suas implicações educacionais.

Palavras-chave: Atribuições causais; Resiliência; Ensino fundamental.

Causal attributions for school performance and resilience of students

Abstract

The objectives of this paper were to analyze the causal attributions for school success and failure and the resilience of elementary school students, as well to examine relationships between these constructs in the sample. The sample consisted of 275 students from 5th to 9th grades of both genders from a public school of a city in the countryside of the state of Minas Gerais. Data was collected using two likert type scales and analyzed according to the procedures of descriptive and inferential statistics procedures. Students attributed school achievement to internal and controllable causes for both success and failure situations, as well as reported the main characteristics of resilience. Positive and strong significant correlations were found between causal attribution and resilience. Results are discussed in terms of their educational implications.

Keywords: Causal attributions, Resilience, Basic education.

Atribuciones de causalidad para el rendimiento escolar y resiliencia en estudiantes

Resumen

Este artículo tiene como objetivos analizar las atribuciones de causalidad para el éxito y para el fracaso escolar y la resiliencia en estudiantes de la enseñanza básica, así como verificar si existen relaciones entre estos constructos en la muestra. Participaron del estudio 275 alumnos de 5º a 9º año, de ambos sexos, de una escuela pública de una ciudad del interior del Estado de Minas Gerais – Brasil. Los datos fueron recolectados por medio de dos escalas del tipo likert y se analizaron de acuerdo con los procedimientos de la estadística descriptiva e inferencial. Los estudiantes relataron atribuir causas internas y controlables al desempeño escolar, para ambas las situaciones de éxito y fracaso y reportaron las características principales de la resiliencia. Se encontró correlación significativa, positiva y de magnitud fuerte, entre las atribuciones de causalidad y la resiliencia. Los resultados son discutidos en términos de sus implicaciones educativas.

Palabras-clave: Atribuciones causales; Resiliencia; Enseñanza básica.

Introdução

Pesquisadores têm dado grande atenção ao estudo das variáveis emocionais, motivacionais, metacognitivas e sociais que influenciam o rendimento escolar dos alunos (Castro, 2007; Martini & Boruchovitch, 2004; Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida & Abreu, 2012; Zimmerman & Schunk, 2008). A importância de aprofundar o conhecimento sobre os construtos como atribuições de causalidade e resiliência entre escolares tem sido defendida (Assis, Pesce & Avanci, 2006; Boruchovitch, Bzuneck & Guimarães, 2010; Jung, 2008; Noronha & Rodrigues, 2011; Silva, Mascarenhas & Silva, 2011; Stephanou, 2012).

Jung (2008) e Silva e cols. (2011) apontam para a necessidade de conhecer as explicações dos alunos, dos professores e dos pais para o desempenho escolar, a fim de permitir reorientação e melhor planejamento das atividades de ensino-aprendizagem na escola. Stephanou (2012) menciona que a experiência das crianças e adolescentes de sucesso ou fracasso acadêmico é crucial para a construção de sua identidade pessoal e para o seu desenvolvimento. A respeito da resiliência, Noronha e Rodrigues (2011) alegam que identificar as características de indivíduos resilientes é relevante, pois orienta a elaboração de programas de intervenção com o objetivo de facilitar o seu desenvolvimento no indivíduo,

fortalecendo sua capacidade de enfrentar as adversidades do meio em que vive.

A atribuição de causalidade refere-se às causas que os indivíduos atribuem aos eventos que ocorrem ao seu redor, na tentativa de compreender e de explicar o ambiente em que vivem. Em contextos educativos, à luz da perspectiva atribucional de Bernard Weiner (1972, 1979, 2004), as atribuições causais dizem respeito às interpretações individuais que os alunos fazem sobre as causas dos resultados escolares obtidos. Tais atribuições têm influência sobre as emoções, sobre a motivação e sobre a expectativa de desempenho futuro do estudante, enfim, na determinação do comportamento subsequente (Ferreira & cols., 2002; Martini & Boruchovitch, 2004; Weiner, 1972, 1979, 2004).

Há inúmeras causas possíveis para explicar o sucesso e o fracasso em uma tarefa, por conseguinte, Weiner (1985) elaborou o modelo tridimensional de classificação das causas; cada uma das três dimensões tem dois polos distintos: *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006). O *locus* de causalidade refere-se à localização da causa, que pode estar no próprio indivíduo (interna) ou na situação (externa). A estabilidade diz respeito à natureza temporal da causa, ao fato de ela perdurar no tempo (estável) ou não (instável). Por fim, a controlabilidade concerne à influência que pode ser exercida sobre a causa (controlável) ou não (incontrolável). A classificação de uma atribuição nas dimensões da causalidade depende do significado subjetivo que a causa possua para o indivíduo. Nesse sentido, a mesma causa pode ser interpretada, de maneira diferente, por diversas pessoas (Martini & Boruchovitch, 2004; Weiner, 2004).

As atribuições de causalidade são mais compatíveis com a motivação para aprender, quando o sujeito atribui causas internas e controláveis ao desempenho escolar obtido, como o esforço. Isso ocorre porque o esforço poder ser instrumentalizado pelo sujeito, tanto para manter ou aumentar o sucesso, como para evitar futuros fracassos (Martini & Boruchovitch, 2004; Weiner, 1979, 2004). A atribuição de sucessos a causas externas e incontroláveis, como a sorte, e também o fracasso a causas externas e/ou internas, incontroláveis, como dificuldade da tarefa e falta de capacidade, seriam mais desfavoráveis, por gerar uma percepção de ausência de controle, tanto para produzir o êxito, como para evitar o fracasso (Martini & Boruchovitch, 2004; Weiner, 1979, 2004).

A existência de relações entre a atribuição de causalidade e o comportamento futuro do indivíduo, bem como a possibilidade de alterar, por meio de programas

de intervenção, as atribuições causais que se mostram incompatíveis com a motivação para aprender, tem sido investigado diversas pesquisas na área. De um modo geral, os estudos internacionais e nacionais que buscaram identificar as atribuições de causalidade para o sucesso e para o fracasso escolar em alunos dos ensinos fundamental e médio verificaram que os estudantes, em sua maioria, atribuem a si mesmos a responsabilidade pelo resultado escolar obtido (Almeida, Miranda & Guisande, 2008; Ferreira & cols., 2002; Martini, 2003; Miranda & cols., 2012; Neves & Faria, 2007; Sahinkarakas, 2011; Yoshimoto, 2004).

Outro construto relacionado ao bom desempenho acadêmico e importante para o entendimento do enfrentamento das dificuldades humanas no ambiente escolar é a resiliência. Esse conceito surgiu inicialmente na física e na engenharia, para definir a capacidade de um corpo físico voltar ao seu estado normal, depois de haver sofrido uma pressão sobre si. Transportado para o campo das ciências humanas, esse conceito tem sido utilizado para descrever a capacidade de um indivíduo de construir uma trajetória positiva ante as adversidades (Yunes, 2001).

Existem várias definições de resiliência de acordo com a literatura (Libório, Castro & Coelho, 2006; Morais & Koller, 2004; Rutter, 1985, 1987; Silva, Elsen & Lacharité, 2003), bem como questionamentos a respeito de ser ela um traço pessoal ou um processo. Grotberg (2005) considera a resiliência como uma capacidade universal, presente nos indivíduos de todas as idades, nas comunidades, na sociedade e nas organizações, que permite a prevenção e a superação de efeitos negativos das adversidades, com possibilidade de serem fortalecidos ou transformados por elas. Assim, o indivíduo tem a possibilidade de enfrentar os problemas, aprender a partir da experiência, estimar o impacto das adversidades sobre si mesmo e sobre os outros e reconhecer uma melhoria na qualidade de vida. Para a autora, há três pontos importantes na definição do construto. Primeiro, a resiliência é universal, independente de sexo, de raça, de cultura e de nível socioeconômico. Segundo, ela pode ser aprendida e estimulada. O terceiro ponto relevante diz respeito ao fato de seu desenvolvimento depender de fatores internos e externos (Grotberg, 2005). É importante ressaltar que as características não se manifestam em todos os momentos da vida do sujeito, uma vez que a resiliência não é um traço imutável, assim, não existe uma pessoa que é resiliente, mas sim a que está resiliente (Angst, 2009).

De acordo com Prince-Embury (2007), as características pessoais relacionadas à resiliência, que,

geralmente, permitem que alguns indivíduos se saiam melhor do que outros diante das adversidades, podem ser agrupadas em três classes: a noção de controle, a capacidade de relacionamento e a reatividade emocional. A noção de controle envolve as características de otimismo em relação à vida e a própria competência, a autoeficácia, associada ao desenvolvimento de atitudes e estratégias para solução de problemas, e a adaptabilidade como indicador de receptividade de críticas e a aprendizagem a partir do erro. A capacidade de relacionamento inclui a noção de confiança, definida como o grau de percepção dos outros como confiáveis, e a autenticidade desses relacionamentos, percepção de acesso ao suporte referente às crenças do sujeito de que pode contar com os outros em momentos difíceis, conforto com outros, sentir-se bem na presença de outras pessoas, bem como tolerância a diferenças, no que diz respeito às crenças do sujeito de que ele pode manifestar suas individualidades em um relacionamento com segurança. Já a reatividade emocional refere-se à sensibilidade que permite lidar com situações de confronto, a recuperação condizente da capacidade de superar uma perturbação emocional e de evitar prejuízos relacionados ao desequilíbrio mental e emocional.

A resiliência é considerada um conjunto de competências necessárias para o enfrentamento e para a superação das adversidades. Pesquisas tem sido conduzidas no âmbito escolar e na vida em geral acerca desse construto (Condly, 2006; Fajardo, Minayo & Moreira, 2010). Inicialmente, as investigações tinham como foco o indivíduo (Bonanno, Galea, Bucciarelli & Vlahov, 2006; Lévano, 2009; Pesce, Assis, Santos & Oliveira, 2004). Mais recentemente, a resiliência vem sendo estudada no nível da família (De Antoni, Barone & Koller, 2006; Garcia & Yunes, 2006), de instituições (Brito, 2006; Sequeira, 2009) e de organizações (Barlach, Limongi-França & Malvezzi, 2008; Batista, 2010; Job, 2003). No contexto escolar, as pesquisas com alunos cursando a educação básica mostram relações positivas entre as características da resiliência e a melhoria do desempenho escolar, maior supervisão familiar, melhor relacionamento com outras pessoas, como os amigos e os professores, maior habilidade para resolução de conflitos e maior apoio social (Cavaco, 2010; Garcia, Brino & Williams, 2009; Matos & Jesus, 2011; Paucar, 2010; Pesce & cols., 2004).

Constata-se que tanto a atribuição de causalidade quanto a resiliência são variáveis presentes no processo ensino-aprendizagem e relacionadas aos resultados escolares alcançados pelos alunos. Enquanto a

atribuição causal tem impacto direto sobre a motivação para aprender, a resiliência capacita o indivíduo para superar as dificuldades encontradas no campo social e no acadêmico, sendo ambas promissoras para a compreensão dos fatores associados à aprendizagem.

Considerando a escassez de estudos nacionais sobre as atribuições de causalidade e a resiliência no contexto educativo, os objetivos do presente estudo foram identificar as atribuições de causalidade para o sucesso e para o fracasso escolar e as características da resiliência em estudantes do ensino fundamental. Buscou-se, também, verificar se existem relações entre esses construtos na amostra. Espera-se que este estudo possa gerar avanços na qualidade do processo ensino-aprendizagem, ao lembrar psicólogos educacionais, psicopedagogos, professores e educadores acerca da importância de promover nos alunos uma reflexão sobre as causas do desempenho escolar e estimulá-los ao desenvolvimento de características individuais que facilitem a superação das adversidades.

Método

Participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do município de Monte Carmelo-MG. A amostra foi composta por 275 alunos do 2º ciclo do ensino fundamental, sendo 50,18% (n=138) do sexo masculino e 49,82% (n=137) do sexo feminino. A idade variou entre 9 e 16 anos, com média de idades de 11,96 (DP=1,59). Quanto à escolaridade, 28,73% alunos (n=79) frequentavam o 5º ano escolar; 26,91% (n=74), o 6º ano; 19,64% (n=54), o 7º ano; 14,18% (n=39), o 8º ano; e 10,55% (n=29) estavam no 9º ano. A maioria dos estudantes, 65,09% (n=179), não possuía histórico de repetência escolar e a minoria, 34,91% (n=96), já havia repetido pelo menos um ano. Escolheu-se trabalhar com alunos a partir do 5º ano escolar, por ser um período no qual os indivíduos completam o processo de alfabetização e vivenciam mudanças no sistema educacional que exigem do aluno adaptação e superação de diversos problemas.

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos para a coleta de dados:

- Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar (Boruchovitch & Santos, 2011): avalia as causas que os alunos apresentam para o desempenho escolar. É composta por duas

subescalas: atribuição frente ao sucesso e atribuição frente ao fracasso. Possui 55 itens e cada um oferece três alternativas de escolha, sendo elas: 3 (sempre), 2 (às vezes) e 1 (nunca). Os itens são classificados de acordo com a situação (sucesso ou fracasso) e as dimensões (lócus ou controlabilidade), por exemplo, os itens 1, 2 e 5 avaliam se o aluno atribui o sucesso a causas internas ou externas (“Tiro boas notas porque sou inteligente.”); “Tiro notas boas porque tenho o apoio da minha família.”) e os itens 3, 4 e 7 avaliam se o estudante atribui o sucesso a fatores controláveis ou incontroláveis (“Consigo deixar de ser bagunceiro na hora que eu quiser”). O coeficiente *alpha de Cronbach* foi de 0,64 para a subescala atribuição frente ao sucesso, de 0,64 para a subescala atribuição frente ao fracasso e de 0,70 para a escala total de atribuição de causalidade. O escore total pode variar de 55 a 165 pontos. Quanto mais alto, maior a tendência do aluno a fazer atribuições causais internas e controláveis, seja para o sucesso, seja para o fracasso escolar.

- Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes – ERCA (Sandra Prince-Embury, 2007, traduzida e validada por Barbosa, 2008): mede os atributos pessoais que são relevantes para o processo de resiliência. É composta por três subescalas: controle, capacidade de relacionamento e reatividade emocional. Cada uma contém de 20 a 24 itens que, no total, avaliam dez fatores. A subescala controle avalia os fatores autoeficácia, otimismo e adaptabilidade. Como exemplo de item da subescala controle, segue o número 11: “Se tenho um problema, consigo resolvê-lo”. A subescala capacidade de relacionamento analisa os fatores confiança, apoio, conforto e tolerância. Nessa subescala, apresenta-se como exemplo de item o número 9: “Consigo confiar nas pessoas”. Por fim, a subescala reatividade emocional considera os fatores prejuízo, recuperação e sensibilidade. Um exemplo de item presente na subescala reatividade emocional é o número 1: “Fico triste facilmente”. Para cada item há cinco alternativas de escolha: “nunca”, “raramente”, “às vezes”, “frequentemente” e “quase sempre”; e no presente estudo, essas alternativas foram ligeiramente alteradas, de forma a se obterem opções de respostas mais equivalentes, apresentando-se no seguinte formato: “nunca”, “quase nunca”, “às vezes”, “quase sempre” e “sempre”. O coeficiente *alpha de Cronbach*, na presente amostra, foi de 0,87 para a subescala controle, de 0,89 para a subescala capacidade de relacionamento, de 0,88 para a subescala reatividade emocional e de 0,93 para a escala total de resiliência. As respostas são dadas numa escala que varia de 0 (nunca) a 4 (sempre). O valor máximo de pontos obtidos na

escala total pode ser 256 e o mínimo, 0. Na escala total, quanto mais elevado o escore, maior a resiliência. Resalta-se que este instrumento é apropriado para crianças e adolescentes de 9 a 18 anos de idade.

Procedimentos

A presente investigação foi realizada somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP (Parecer n. 1248/2011, CAAE: 1151.0.146.146-11). Antes da coleta de dados propriamente dita, foi feito um estudo piloto com 10 alunos da mesma escola em que a coleta definitiva ocorreu, porém, esses alunos não foram integrantes da amostra total da pesquisa. A partir do estudo piloto, fez-se necessário alterar a diagramação e os enunciados das escalas a fim de facilitar o preenchimento. Decidiu-se, também, por não utilizar a legenda presente na escala de resiliência, pois alguns itens não pareciam passíveis de serem interpretados de acordo com a legenda.

A coleta definitiva dos dados foi realizada com agendamento prévio e no horário de melhor conveniência para os participantes e para a instituição. Foram formados grupos de 6 a 8 alunos do mesmo ano escolar. Diante da devolutiva do termo de consentimento assinado pelos pais ou responsáveis, a pesquisadora chamava os alunos em sala de aula e os direcionava para uma sala da escola reservada para o trabalho. O ambiente foi organizado com carteiras individuais, contendo lápis e borracha. Antes da aplicação dos instrumentos, a pesquisadora explicou aos estudantes os objetivos do estudo e os instruiu sobre o preenchimento. No momento de resposta aos itens, realizou a leitura, em voz alta, de cada afirmativa, para eles os responderem individualmente, em silêncio. Cada grupo levou aproximadamente 60 minutos para completar os instrumentos.

As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa estatístico SAS System for Windows, versão 9.2. Os dados obtidos foram estudados, usando os procedimentos da estatística descritiva e inferencial, tendo-se calculado a média, o desvio padrão, valores mínimo e máximo nas pontuações dos instrumentos, bem como as correlações entre as variáveis. As correlações entre as variáveis de interesse foram estimadas por meio do coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição normal na amostra, constatada pelo Teste de Shapiro-Wilk, e interpretadas de acordo com Levin e Fox (2004). O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $p < 0,05$.

Resultados

A Tabela 1 apresenta a média, o desvio padrão e os valores mínimo e máximo dos participantes nas subescalas e escala total de atribuição de causalidade e de resiliência. Com base nesses dados, pode-se inferir que os alunos tendam a apresentar causas internas e controláveis como justificativas para o seu desempenho escolar, se responsabilizando tanto pelo bom como pelo fraco desempenho escolar. Além disso, os alunos apresentaram diversas características pessoais relacionadas à resiliência. Os dados mostraram, ainda, que há, nessa amostra, indivíduos que reportam alta capacidade de superação das adversidades.

Os resultados das análises correlacionais podem ser vistos na Tabela 2. A subescala atribuição frente ao sucesso teve uma associação significante, positiva e moderada com as subescalas controle, capacidade de relacionamento e resiliência total. De forma

semelhante, a subescala atribuição frente ao fracasso apresentou correlação significante, positiva e de magnitude moderada com as subescalas controle, capacidade de relacionamento e resiliência total. Já as correlações das subescalas atribuição frente ao sucesso e atribuição frente ao fracasso com a subescala reatividade emocional foram significantes, negativas e de baixa magnitude. Ressalta-se que, na subescala reatividade emocional, quanto menor o escore maior a resiliência. Esses dados sugerem que quanto mais o aluno atribui as causas do sucesso e do fracasso escolar alcançado a fatores internos e controláveis, mais ele apresenta os atributos pessoais de controle, capacidade de relacionamento e de reatividade emocional associados a resiliência ou vice-versa.

Observa-se uma correlação estatisticamente significante, positiva e de magnitude moderada da escala de atribuição de causalidade total com a subescala controle e a escala resiliência total. Dessa forma, pode-se atestar

Tabela 1. Média, desvio padrão, valores mínimo e máximo nas pontuações das escalas de atribuição de causalidade e resiliência

		N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Atribuição	Atribuição frente ao sucesso	273	68,31	5,35	53,00	81,00
	Atribuição frente ao fracasso	273	54,64	5,13	35,00	64,00
	Atribuição total	271	123,0	8,19	92,00	143,0
Resiliência	Controle	275	58,39	11,84	13,00	80,00
	Capacidade de relacionamento	272	71,03	14,44	19,00	96,00
	Reatividade emocional	274	35,68	15,96	0,00	74,00
	Resiliência total	271	173,9	33,41	61,00	254,0

Tabela 2. Correlações dos escores obtidos pelos estudantes nas escalas de atribuição de causalidade e resiliência

		Controle	Capacidade de relacionamento	Reatividade emocional	Resiliência total
Atribuição frente ao sucesso	$\rho =$	0,47513	0,39806	-0,18920	0,43891
	$p =$	<0,001	<0,001	0,0017	<0,001
	$n =$	273	271	272	270
Atribuição frente ao fracasso	$\rho =$	0,37821	0,33533	-0,24031	0,41750
	$p =$	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
	$n =$	273	270	272	269
Atribuição de causalidade total	$\rho =$	0,53828	0,45815	-0,28085	0,54814
	$p =$	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
	$n =$	271	269	270	268

Nota: ρ – Coeficiente de correlação de Spearman; p – Nível de significância (valor-p); n – Número de participantes.

que quanto mais o aluno faz atribuições internas e controláveis aos resultados escolares, maior controle e mais características da resiliência ele apresenta. Os dados apontam correlação significante, positiva e moderada, entre a escala total da atribuição de causalidade e a subescala capacidade de relacionamento. Além disso, há uma relação significante, negativa e de magnitude fraca da escala total de atribuição de causalidade e a subescala reatividade emocional.

Discussão

O presente estudo teve como objetivos identificar as atribuições de causalidade para o sucesso e para o fracasso escolar e as características da resiliência em alunos do ensino fundamental, e verificar se existem relações entre esses construtos na amostra.

No que se refere à atribuição de causalidade, o escore alto nas subescalas atribuição frente ao sucesso, atribuição frente ao fracasso e na atribuição de causalidade total indicaram que uma porcentagem expressiva de estudantes do ensino fundamental relatou acreditar que as causas responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso escolar são internas e controláveis. Esse padrão atribucional, considerado adaptativo e promotor do sucesso escolar, por direcionar o comportamento futuro do indivíduo à motivação para aprender, é também observado em outros estudos nacionais (Boruchovitch, 2004; Ferreira & cols., 2002; Martini, 2003; Martini & Del Prette, 2005). Entretanto, diferem dos dados encontrados na pesquisa de Soric (2009) sobre as atribuições de causalidade para o desempenho escolar de estudantes da educação básica de escolas da Croácia, no qual alunos atribuíram o sucesso escolar a causas controláveis e o fracasso a causas incontroláveis. De acordo com Weiner (1979, 2004), acreditar que fatores de ordem externa e incontrolável sejam responsáveis pelos resultados escolares obtidos é um padrão atribucional pouco adaptativo, pois se mostra menos compatível com a motivação para aprender e com o bom desempenho escolar, levando o aluno a apresentar menor senso de controle, tanto para produzir o êxito, como para evitar o fracasso. Nesses casos, entende-se que o desafio do professor é intervir junto ao aluno, com o objetivo de mudar a sua forma de interpretar as experiências de sucesso e de fracasso escolar (Martini & Boruchovitch, 2004).

A média alta obtida pelos participantes na escala de resiliência parece revelar que os alunos apresentaram os atributos individuais relacionados a esse processo.

Como visto em outros trabalhos (Peltz, Moraes & Carlotto, 2010; Pesce & cols., 2004), o estudante que demonstra as características da resiliência percebe-se como capaz de enfrentar as dificuldades encontradas, nos campos social e acadêmico, o que se reflete positivamente nos resultados escolares. (Assis & cols., 2006). Um dado interessante, observado na literatura, refere-se ao papel da escola na estimulação de características da resiliência em seus alunos. De acordo com Del Prette e Del Prette (2001), Assis & cols. (2006), Vargas (2009) e Fajardo & cols. (2010) a escola, além da família e da comunidade, deve ser vista como uma entidade promotora de resiliência, na qual as crianças, em sala de aula, possam desenvolver as competências necessárias para ter sucesso, por meio da superação das adversidades, no âmbito das tarefas escolares e em outras realizações.

De maneira geral, observa-se que, para desenvolver nos alunos crenças atribucionais compatíveis com a motivação para aprender e características individuais relacionadas à resiliência, o professor desempenha função essencial e fundamental (Martini & Boruchovitch, 2004; Fajardo & cols., 2010), devendo estar preparado para trabalhar com esses construtos em sala de aula, de forma a melhorar o desempenho de seus alunos.

Por sua vez, a correlação obtida entre os escores parciais e totais das escalas de atribuição e de resiliência foi positiva e significante. Na revisão de literatura empreendida para o presente estudo não foram encontrados trabalhos que buscassem verificar a existência de relação entre a atribuição de causalidade e a resiliência em estudantes do ensino fundamental. Nesse sentido, os achados do presente estudo parecem novos na área educacional e sugerem que estudantes com atribuições causais mais favorecedoras à aprendizagem apresentam também mais características individuais da resiliência ou vice-versa. Considerando a relevância dos construtos para o contexto educativo, recomenda-se que novas investigações sejam conduzidas sobre sua relação.

Considerações finais

A atribuição de causalidade e a resiliência são construtos importantes no campo educacional, uma vez que se relacionam com diferentes variáveis sociais, cognitivas e metacognitivas que influenciam o rendimento escolar dos alunos. Os dados obtidos nesta amostra e a análise realizada por meio dos procedimentos estatísticos permitiram o conhecimento do estilo atribucional e a presença de características da resiliência em alunos

do ensino fundamental de uma região ainda pouco estudada.

Alguns apontamentos podem ser feitos, tanto no que se refere à formação de professores quanto à prática docente. Nessa direção, acredita-se que este estudo possa lembrar às instituições que trabalham com a formação de professores a importância e a necessidade de capacitar os futuros docentes para atuar no sentido de promover nos alunos uma reflexão sobre as causas do desempenho escolar e estimulá-los ao desenvolvimento de características individuais que facilitem à superação das adversidades.

Ainda que o presente estudo tenha gerado resultados relevantes à área educacional, ele, sem dúvida, também apresenta algumas limitações. Uma delas está associada ao fato de se ter realizado a coleta de dados em uma única escola da região do Triângulo Mineiro, o que implica uma restrição na generalização dos resultados para a população geral e para a população de estudantes do ensino fundamental.

Outra limitação a ser considerada refere-se aos instrumentos utilizados na coleta de dados, uma vez que foram usadas apenas escalas para mensurar tanto a atribuição de causalidade como a resiliência nos participantes. Um possível caminho para o avanço da investigação acerca do tema seria o emprego de dois ou mais instrumentos diferentes para medir os mesmos construtos.

Por fim, o presente estudo teve como foco as relações existentes entre os construtos, atribuição causal e resiliência. Em futuras investigações, podem-se abordar também outros fatores de impacto na área educacional como o desempenho escolar e o nível socioeconômico dos alunos e de seus responsáveis.

Diante dos resultados, das limitações e das considerações aqui apresentadas, espera-se que este estudo suscite interesse e atraia pesquisadores a ampliarem a compreensão da contribuição das atribuições de causalidade e da resiliência no contexto educacional, de forma a colaborar com o fortalecimento de práticas educativas que ampliem o potencial dos indivíduos para a aprendizagem de qualidade.

Referências

- Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos em Psicologia*, 25(2), 169-176.
- Angst, R. (2009). Psicologia e resiliência: uma revisão de literatura. *Psicologia Argumento*, 27(58), 253-260.

Assis, S. G., Pesce, R. P., & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.

Barbosa, R. J. (2008). *Tradução e validação da Escala de Resiliência para Crianças e Adolescentes de Sandra Prinyer-Embry* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Barlach, L., Limongi-França, A. C., & Malvezzi, S. (2008). O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. *Revista Interamericana de Psicologia*, 42(1), 101-112.

Batista, R. L. (2010). *percepção de suporte organizacional, afeto positivo, afeto negativo e resiliência: antecedentes da confiança do empregado na organização* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A., & Vlahov, D. (2006). Psychological resilience after disaster. New York City in the aftermath of the september 11th terrorist attack. *Association for Psychological Science*, 17(3), 181-186.

Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in Mathematics among Brazilian students. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(1), 53-60.

Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2011). *Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Rio de Janeiro: Vozes.

Brito, H. S. (2006). Estresse, resiliência e vulnerabilidade: comparando famílias com filhos adolescentes na escola. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(2), 25-37.

Castro, M. A. S. N. (2007). *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis académicas e sociais* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Porto, Portugal.

Cavaco, N. A. P. A. (2010). Atitudes educativas parentais e resiliência no adolescente. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0563.pdf>

- Condly, S. J. (2006). Resilience in children: a review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41, 211-236.
- De Antoni, C., Barone, L. R., & Koller, S. H. (2006). Violência e pobreza: um estudo sobre vulnerabilidade e resiliência familiar. Em D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller, & M. A. Yunes (Orgs.). *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. (Ed. 1, pp. 141-172). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. Em Z. A. P. Del Prette (Org.), *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. (Ed 1, pp. 113-141). Campinas: Alínea.
- Dela Coleta, J. A., & Dela Coleta, M. F. (2006). *Atribuição de causalidade: teoria, pesquisa e aplicações*. (2^a ed.). Taubaté: Cabral Livraria e Editora Universitária.
- Fajardo, I. N., Minayo, M. C. S., & Moreira, C. O. F. (2010). Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 761-774.
- Ferreira, M. C., Assmar, E. M. L., Omar, A. G., Delgado, H. U., González, A. T., Silva, J. M. B., Souza, M. A., & Cisne, M. C. F. (2002). Causal attribution success and failure in school: a transcultural study Brazil-Argentin-Mexico. *Psicología Reflexión e Crítica*, 15(3), 515-527.
- Garcia, N. M., & Yunes, M. A. M. (2006). Resiliência familiar: baixa renda e monoparentalidade. Em D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller, & M. A. Yunes (Orgs.), *Resiliência e psicologia positiva: interfaces do risco à proteção*. (Ed. 1, pp. 117-140). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Garcia, S. C., Brino, R. F., & Williams, L. C. A. (2009). Risco e resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicologia da Educação*, 28, 23-50.
- Grotberg, E. H. (2005). Introdução: novas tendências em resiliência. Em A. Melillo, E. N. S. Ojeda, & D. Rodríguez (Orgs.), *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 15-22). Porto Alegre: Artmed.
- Job, F. P. P. (2003). Resiliência na organização: estudo de caso da mediação e avaliação da resiliência dos indivíduos em uma organização industrial. *Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, 5, 33-42.
- Jung, L. M. (2008). *Atribuição de causalidade ao insucesso nas prorras do simulado do PAS, por alunos e professores do ensino médio: um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília. Distrito Federal, Brasil.
- Lévano, A. C. S. (2009). Felicidad, resilience y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(2), 133-141.
- Levin, J., & Fox, A. J. (2004). *Estatística para ciências humanas* (9^a ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Libório, R. M. C., Castro, B. M., & Coêlho, A. E. L. (2006). Desafios metodológicos para a pesquisa em resiliência: conceitos e reflexões críticas. Em D. D. Dell'Aglio, S. H. Koller, & M. A. Yunes (Orgs.), *Resiliência e psicologia positive: interfaces do risco à proteção*. (Ed. 1, pp. 89-116). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martini, M. L. (2003). *Variáveis psicológicas de professores e alunos, ações interativas e desempenho acadêmico: investigando possíveis relações*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. São Paulo, Brasil.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição da causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de Causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo nível de desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 355-368.
- Matos, F. A., & Jesus, S. N. (2011). Relações entre pares, resiliência e bem-estar dos alunos na escola. *Revista Amazônica*, 7(2), 61-76.
- Miranda, L. C., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A. R., & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, 17(1), 1-9.
- Moraes, N. A., & Koller, S. H. (2004). Abordagem ecológica do desenvolvimento humano, psicologia positiva e resiliência: ênfase na saúde. Em S. H. Koller (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisas e intervenção no Brasil*. (pp. 91-107). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4(25), 635-652.

- Noronha, M. I., & Rodrigues, M. A. (2011). Saúde e Bem-estar de crianças em idade escolar. *Escola Anna Nery*, 15(2), 395-401.
- Paucar, M. A. V. (2010). Factores de resiliência asociados al rendimiento académico em estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 159-188.
- Peltz, L., Moraes, M. G., & Carlotto, M. S. (2010). Resiliência em estudantes do ensino médio. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 24(1), 87-94.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N., & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e proteção: em busca de um equilíbrio promotor de resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 135-143.
- Prince-Embury, S. (2007). *Resiliency scales for children & adolescents: a profile of personal strengths*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Sahinkarakas, S. (2011). Young students' success and failure attributions in language learning. *Social Behavior and Personality*, 39(7), 879-886.
- Sequeira, V. C. (2009). Resiliência e abrigos. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 29(1), 65-80.
- Silva, M. R. S., Elsen, I., & Lacharité, C. (2003). Resiliência: concepções, fatores associados e problemas relativos à construção do conhecimento na área. *Paidéia*, 13(26), 147-156.
- Silva, G. C. R. F., Mascarenhas, S. A. N., & Silva, I. R. (2011). Vivências de reprovação e as atribuições causais de estudantes sobre o rendimento escolar em Manaus. Em: *X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá. Disponível em <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/249.pdf>
- Soric, I. (2009). Regulatory styles, causal attributions and academic achievement. *School Psychology International*, 30(4), 403-420
- Stephanou, G. (2012). Students' school performance in Language and Mathematics: effects of hope on attributions, emotions and performance expectations. *International Journal of Psychological Studies*, 4(2), 93-119.
- Vargas, C. P. (2009). O desenvolvimento da resiliência pelas adversidades da escola. *Revista Espaço Acadêmico*, 101, 109-115.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, achievement motivation, and the educational process. *American Educational Research Association*, 42(2), 203-215.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(2), 548-573.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. In *Research on Sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 13-29). Information Age Publishing, Inc.
- Yoshimoto, C. R. (2004). *Análise atribucional do baixo rendimento escolar em alunos da quarta série do ensino fundamental, participantes do Projeto "Escola nas Férias"* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil.
- Yunes, M. A. M. (2001). *A questão triplamente controvertida da resiliência em famílias de baixa renda* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation: an essential dimension of self-regulated learning. Em D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.), *Motivation and Self-regulated learning: theory, research and applications* (pp. 1-30). England: MPG Books Group.

Recebido em: 15/05/2013

Reformulado em: 24/02/2014

Aprovado em: 17/03/2014

Nota das autoras:

O trabalho é parte da dissertação de mestrado da primeira autora, realizada sob a supervisão da segunda autora. As autoras agradecem o apoio financeiro do CNPQ e da Capes.

Sobre as autoras:

Natália Rodovalho Garcia é psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade de São Paulo.

Evely Boruchovitch é psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Ph.D em Educação pela University of Southern California, Los Angeles, professora titular do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicopedagogia (Gepesp) da Unicamp e bolsista de Produtividade do CNPq.

Contato com as autoras:

Av. Bertrand Russel, 801. Bairro: Cidade Universitária “Zeferino Vaz”.
Campinas – SP. CEP: 13083-865
Telefone: (19) 3788-5590
E-mails: nataliarodovalhogarcia@yahoo.com.br
evely@unicamp.br