

Ano 11, Vol XXI, Número 1, Jan-jun, 2018, Pág. 273-287.

DIFERENÇAS ENTRE GÊNERO NAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS SOBRE O RENDIMENTO ESCOLAR DE ESTUDANTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE MANAUS COM A UTILIZAÇÃO DO QARE

Gisele Cristina Resende & Suely Mascarenhas

RESUMO: O ser humano é motivado a descobrir a causalidade dos eventos e a compreender seu ambiente, estabelecendo relações para o sucesso ou o fracasso a partir de suas crenças e expectativas, isso é chamado de atribuição causal. Esse processo de atribuição de causas é repetido no ambiente escolar pelos alunos e interfere na motivação para o aprendizado. O presente trabalho objetivou verificar as diferenças entre os sexos (feminino e masculino) nas atribuições causais para o bom desempenho e o baixo desempenho dos escolares do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas da cidade de Manaus. A amostra foi composta por 1011 estudantes, sendo 543 meninas (sexo feminino) e 468 meninos (sexo masculino), sendo o instrumento utilizado: QARE (Questionário de Atribuição Causal para Resultados Escolares) com 44 itens, 22 para bom e 22 para mau desempenho, organizado em 5 pontos em escala Likert (1. Nunca e 5. Sempre). Os dados foram analisados por estatística descritiva e inferencial e os resultados mostraram diferenças entre os sexos, sendo que as meninas atribuíram o bom desempenho aos estudos e dedicação / esforço (causas internas e controláveis) e os meninos às capacidades cognitivas e memória (interno e controlável). O fraco desempenho no sexo feminino foi atribuído à capacidade cognitiva (dificuldade de memorização - causa interna e controlável) e testes e provas difíceis (causa externa e incontrolável), o sexo masculino atribuiu à falta de apoio familiar e falta de ajuda por parte dos colegas. Concluiu-se que existem diferenças entre os gêneros nos estudantes de Manaus e o diagnóstico das atribuições causais pode colaborar para ações de intervenção na escola melhorando a percepção pessoal, a autoestima dos alunos e o desempenho escolar.

Palavras-chave: atribuições causais, diferenças entre gêneros, QARE, desempenho escolar, intervenções psicopedagógicas.

Differences between genders in the causal attributions on the school performance of students of the 9th year of elementary school in Manaus

ABSTRACT : The human being is motivated to discover the causality of events and to understand their environment, establishing relationships for success or failure from their beliefs and expectations, this is called causal attribution. This process of assigning causes is repeated in the school environment by students and interferes with motivation for learning. The present work aimed to verify differences between the genders (female and male) in the causal attributions for the good performance and the poor performance of the students of the 9th year of elementary school in the public schools of the city of Manaus. The sample consisted of 1011 students, 543 girls (female) and 468 boys (male), the instrument used: QARE (Causal Assignment Questionnaire for School

Results) with 44 items, 22 for good and 22 for poor performance, organized on a 5-points Likert scale (1. Never and 5. Always). The data were analyzed by descriptive and inferential statistics and the results showed differences between the genders, and the girls attributed the good performance to the studies and dedication / effort (internal and controllable causes) and the boys to the cognitive capacities and memory (internal and controllable). The poor performance in females was attributed to cognitive ability (difficulty in memorizing - internal and controllable cause) and difficult tests and tests (external and uncontrollable cause), the male gender attributed to lack of family support and lack of help from colleagues (cause external and uncontrollable). It was concluded that there are differences between the genders in the students of Manaus and the diagnosis of the causal attributions can collaborate for intervention actions in the school improving the personal perception, the students' self-esteem and the school performance.

Key words: causal attributions, differences between genders, QARE, school performance, psychopedagogical interventions.

Atribuições Causais

O ser humano é motivado para descobrir a causalidade dos eventos e compreender seu ambiente, estabelecendo relações para o sucesso ou fracasso a partir de suas crenças e expectativas, a isso se denomina atribuição causal (WEINER, 1985; LEFRANÇOIS, 2005), ou seja, aquilo que o indivíduo atribui como causa do sucesso ou do fracasso na tarefa realizada é indicativo de suas motivações, autoestima e autoconceito. A segunda autora aprofundou estudos sobre o tema das atribuições causais durante seu doutoramento entre 1999 e 2004 sob a direção do Dr. Alfonso Barca, tema objeto de uma das hipóteses de sua tese (2004). Refletindo sobre o tema em 2005 elaborou uma versão do Questionário de Atribuições a Resultados Escolares (QARE) enfatizando os Hábitos de Estudos por influência de leituras de pesquisas publicadas pela Dra. Fuensanta Hernández Pina da Universidade de Murcia e que integrou a banca examinadora a segunda autora. Tais estudos favoreceram ampliação para a segunda a autora da compreensão de que a forma de estudar exerce impacto no estilo atribucional subsidiando a elaboração do QARE (MASCARENHAS, 2005) que contou com a colaboração do então orientador do seu estágio de pós-doutoramento Dr. Leandro Almeida, Universidade do Minho, Braga, Portugal (2005). A primeira autora desenvolveu sua pesquisa de mestrado com a utilização de uma versão do QARE (ALMEIDA & MIRANDA, 2008).

As atribuições causais possuem o objetivo de favorecer ao sujeito a construção de explicações que lhe permitem demonstrar um certo controle sobre o ambiente e manter sua autoestima em níveis adequados de aceitabilidade. Deste modo, é possível entender as atribuições causais como comportamento motivado pelo desejo humano de explicar e prever o meio ambiente onde se insere. Essa teoria integra o pensamento, o sentimento e a ação (WEINER, 1985; WOOLFOLK, 2000; MARTINI & BORUCHOVITCH, 2004; MASCARENHAS, ALMEIDA & BARCA, 2005; LEFRANÇOIS, 2005).

Na escola, esse processo de atribuir causas é repetido pelos alunos frente ao desempenho e rendimento escolar, pois os mesmos geralmente formulam julgamentos sobre sua própria capacidade, sobre as situações e os contextos de aprendizagem, sobre o papel dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professores, alunos), após receberem a avaliação dos professores (*feedback* ou uma nota atribuída ao desempenho), que é realizada de acordo com sistemas de avaliação consonantes com o currículo e a metodologia da escola (MASCARENHAS, 2004).

Há uma relação entre a atribuição de causalidade com o sucesso e o fracasso na realização de tarefa, de forma que crenças e expectativas depositadas nessa realização podem favorecer um desses aspectos. Além disso, defende que a autoestima, o autoconceito e as expectativas são grandes determinantes do desempenho em tarefas e são influenciados por aquilo que o indivíduo atribui como causa do sucesso ou do fracasso. Para classificar as causas atribuídas ao desempenho positivo ou negativo em situações de realização Weiner (1985) elaborou uma taxonomia em três dimensões, são elas:

Locus da causalidade: nesta dimensão as causas são distribuídas a fatores internos ou externos ao indivíduo e nela estariam incluídas causas como o esforço típico, esforço imediato, habilidade, humor, fadiga e doença como causas internas; viés do professor, dificuldade da tarefa, sorte e ajuda não usual de outros, como causa externas.

A atribuição para causas de fracasso ou sucesso a fatores internos ou externos propiciam fortes reações emocionais com reflexos na autoestima, pois atribuir causas e correlacioná-las aos fatores internos e externos propiciam ao sujeito uma reflexão sobre o próprio eu, sobre a capacidade e as formas de desempenho que possui. Assim,

atribuições de capacidade e esforço para sucesso eliciam sentimentos de orgulho, competência e satisfação. Atribuições de capacidade e esforço para fracasso eliciam sentimentos de incompetência e vergonha.

Locus da Estabilidade: esta dimensão define as causas em estáveis (invariantes) e instáveis (variantes), sob a forma de um *continuum*. Assim, habilidade, esforço típico, viés do professor, família, dificuldade da tarefa podem ser vistos como relativamente estáveis; esforço imediato, humor, fadiga, doenças, ajuda não usual de outros e sorte podem ser vistos como mais instáveis.

Quanto ao aspecto afetivo, atribuição de causas estáveis para fracasso, como habilidade e dificuldade da tarefa (portanto, que dificilmente variarão), podem suscitar emoções de falta de confiança e desalento. Atribuição de causas estáveis como habilidade e esforço típico para sucesso podem suscitar confiança. Essa dimensão tem especial influência nas alterações das expectativas de desempenho futuro, pois ao serem atribuídas causas positivas e estáveis ao sucesso, o sujeito terá melhores perspectivas.

Locus da Controlabilidade: consiste em perceber se a causa atribuída é controlável ou incontrolável pelo sujeito. Causas como habilidade, dificuldade da tarefa, fadiga, sorte, viés do professor e ajuda dos outros seriam vistas como incontroláveis pelo sujeito.

A dimensão de controlabilidade está associada a emoções como gratidão em caso de sucesso atribuído à ajuda de outros, e raiva em caso de fracasso em função de interferência externa. Esta dimensão também está associada a emoções de vergonha e culpa, em caso de fracasso. O indivíduo vivencia ainda a emoção de orgulho se atribuir seu sucesso à causa controlável por si próprio, como por exemplo, o esforço.

A teoria das atribuições resgata o processo de desenvolvimento da motivação a partir das significações construídas pelo indivíduo, pois avalia a sua trajetória e os acontecimentos de que é sujeito e não mero espectador. Além disso, interferem no processo de atribuição elementos como rendimento acadêmico, diferenças de gênero, autoestima e expectativas pessoais e de outrem acerca do desempenho em determinada tarefa; o que demonstra que o ser humano é relacional e que suas interações interferem nas motivações e, conseqüentemente, na atribuição de causalidade aos fatos da vida.

Diferenças de gênero nas atribuições causais

Para alguns autores há diferenças nas atribuições causais de acordo com o gênero dos estudantes, enquanto outros afirmam que as diferenças não são significativas, que outros aspectos como cultura e contexto devem ser mais preponderantes no estilo atribucional (FARIA, 2000). Embora haja divergências na literatura, verificar o aspecto do gênero contribui para a elaboração de estratégias educativas para a motivação dos alunos, pois pesquisas revelaram que variáveis como sexo, idade, desempenho escolar e histórico de reprovação exercem impacto nas atribuições de causalidade dos estudantes (MARTINI & BORUCHOVITCH, 2004; MARTINI & DEL PRETTE, 2005).

Ferreira et al. (2002) em um estudo transcultural entre Brasil-Argentina-México, comparou as atribuições causais utilizadas por alunos brasileiros, argentinos e mexicanos ao explicarem o sucesso e fracasso escolar. A amostra compôs-se de 1594 estudantes de bom ou mau rendimento escolar, de ambos os sexos, com idades entre 14 e 20 anos de escolas públicas e particulares que ofertavam ensino médio. O instrumento foi um questionário sobre as causas de seu próprio desempenho, do de seus colegas, de alunos de outro tipo de escola e de outras nacionalidades. Os resultados demonstraram prioritariamente o esforço como causa explicativa do próprio sucesso e fracasso escolar e do de outros alunos. Encontrou-se diferenças entre os padrões atribucionais, em função da nacionalidade, sexo e tipo de escola, de modo que sugeriram que os adolescentes atribuem o sucesso mais à capacidade, e as adolescentes mais ao esforço.

O estudo Docampo (2002) defendeu que as meninas assumem mais responsabilidades pelo sucesso ou fracasso comparadas aos meninos, o que pode significar que confiam mais nas suas capacidades e habilidades.

Martini e Del Prette (2005) pesquisaram sobre as atribuições causais, participaram 40 alunos do ensino fundamental de escola de do interior de São Paulo, com idades entre 8 e 13 anos. Os resultados demonstraram que as estudantes do sexo feminino podem classificar as suas habilidades e as capacidades mais negativamente, demonstrando baixa expectativa de sucesso e explicando os sucessos escolares por fatores externos. Contrariamente, os rapazes (sexo masculino) atribuíram em menor quantidade o fracasso à capacidade intelectual, preservando o seu próprio autoconceito.

Martini e Boruchovitch (2004) afirmam que as diferenças nas atribuições de causalidade que ocorrem em função do sexo dos alunos, podem decorrer das singularidades de cada um dos sexos e da forma como absorvem e compreendem as informações do ambiente.

Almeida, Miranda e Guisande (2008) analisaram as atribuições causais e as diferenças de acordo com o gênero e o ano escolar dos alunos. A amostra foi composta por 868 alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade de Portugal. O instrumento utilizado foi o QARE (Questionário de Atribuições de Resultados Escolares). Os resultados sugeriram que os alunos, independentemente do sexo e do ano escolar, associam os seus resultados acadêmicos (sucesso e fracasso) ao esforço, surgindo ainda para explicar o insucesso a falta de métodos apropriados de estudo, com o avanço da escolaridade explicam o sucesso pelas bases de conhecimentos adquiridos durante a escolarização. Em relação ao sexo, perceberam que os rapazes recorrem mais à capacidade para explicar o seu sucesso, em relação às explicações para o insucesso, as meninas recorrem mais à falta de um método de estudo mais adequado do que os rapazes.

Garcia e Boruchovitch (2015) estudaram as atribuições de causalidade no ensino fundamental de estudantes do 5º ao 9º ano de escolas públicas e as relações com variáveis demográficas e escolares, em uma amostra com 275 alunos em Minas Gerais, utilizaram a Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Escolar (BORICHOVITCH & SANTOS, 2011). Os resultados demonstraram que os alunos de ambos os sexos apresentam, predominantemente, causas internas e controláveis como justificativas do sucesso e do fracasso escolar, revelando uma tendência a se responsabilizar pelo seu desempenho. De modo geral, alunos sem repetência atribuíram o sucesso e o fracasso escolar mais a fatores internos e controláveis quando comparados aos estudantes com histórico de reprovação. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas quanto ao sexo na escala de atribuição de causalidade. Esses achados se devem a amostra pequena do estudo e de ter como foco estudantes de vários anos escolares e diferentes faixas etárias, as autoras concluíram que os resultados obtidos não são generalizáveis para outras populações. Mascarenhas, Brenlla e Barca (2015) realizaram pesquisa junto a duas universidades federais do Brasil (UFAM e UNIR) para analisar as diferenças de gênero no estilo das atribuições causais e metas acadêmicas. Participaram 1355 estudantes de ambos os

sexos (masculino e feminino) que responderam a instrumento próprio, observando procedimentos éticos vigentes. Os resultados demonstram que estudantes do sexo masculino nas metas acadêmicas atribuem ao esforço nos estudos para obter melhores notas e se sobressair na turma. Quanto às atribuições causais para o rendimento foi observada atribuição para a capacidade no sexo masculino maior que as estudantes de sexo feminino.

Verificou-se na revisão de estudos acerca de diferenças entre gênero nas atribuições causais, que os meninos parecem atribuir o êxito à capacidade e a meninas atribuem mais o seu alto rendimento ao esforço, as estratégias de estudo ou, então, a fatores externos. Por outro lado, na explicação do baixo desempenho, os alunos do sexo masculino parecem recorrer mais a causas externas, já os do feminino mencionam mais a falta de esforço e de capacidade (MARTINI, 2008; MARTINI & DEL PRETTE, 2005; GARCIA & BORUCHOVITCH, 2015; MASCARENHAS, BRENLLA & BARCA, 2015).

A partir disso, considerou-se importante verificar como os alunos manauaras se comportam nas atribuições relacionadas ao bom ou ao fraco rendimento, por isso o presente estudo teve como objetivo analisar as atribuições causais de uma amostra de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas de acordo com a variável gênero.

2 – Método

2.1 – Amostra:

O estudo contou com uma amostra de 1011 alunos pertencentes ao 9º ano do ensino fundamental da rede pública estadual da cidade de Manaus/AM, sendo 543 meninas (53,7%) e 468 meninos (46,3%) com a idade média de 15 anos com um desvio padrão de 1,15 anos.

2.2 – Instrumento

O instrumento utilizado foi o QARE (Questionário de Atribuições para Resultados Escolares, de ALMEIDA & MIRANDA, 2008 – traduzido e adaptado por MASCARENHAS, 2010). Ele avalia as atribuições causais para as situações de bom e

fraco desempenho escolar e pode ser compreendido como um instrumento psicológico capaz de diagnosticar as atribuições causais dos alunos estudados.

Na primeira parte do QARE há perguntas referentes aos dados de identificação do estudante e sociodemográficos, como: sexo, idade, ano escolar, curso, nota da disciplina de português e da disciplina de matemática, profissão do pai e da mãe e habilitação escolar, se há reprovações anteriores e a quantidade e em que anos da escolaridade, e como o estudante define seu desempenho acadêmico em termos globais atualmente e no ensino básico.

Na segunda parte são apresentadas as causas para o bom rendimento e para o fraco rendimento escolar. Para cada uma destas situações, apresentam-se 22 justificativas ou causas possíveis, devendo o aluno classificar cada uma delas de acordo com uma escala de tipo *likert* com 5 pontos (desde 1 ou nunca até 5 ou sempre).

2.3 – Cuidados Éticos

O projeto de pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e aprovado por unanimidade conforme o Certificado de Apresentação à Apreciação Ética (CAAE) nº 0229.0.115.000-10.

2.4 – Procedimentos para coleta e análise de dados

As atividades de coleta de dados foram efetivadas junto às dependências de salas de aulas de escolas públicas de ensino fundamental, coordenadas e dirigidas pela SEDUC, com a autorização dessa secretaria e da direção da unidade escolar, após a autorização dos pais e responsáveis pelos estudantes por meio da assinatura do TCLE.

A aplicação do questionário foi coletiva, isto é, com as turmas de alunos do 9º ano de cada escola selecionada aleatoriamente em sala de aula. O tempo médio de aplicação foi de aproximadamente 30 minutos.

Os dados foram tratados com o auxílio do programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) para Windows versão 15.0, realizando-se análises descritivas (média e desvio padrão) e inferenciais (comparação de médias por meio do Teste t de Student), objetivando verificar as diferenças entre os gêneros para o bom e o fraco rendimento. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $p < 0,05$.

3 – Resultados e discussão

Os dados foram analisados e em 14 itens do QARE não houve diferenças estatisticamente significativas entre os gêneros, apenas nos itens apresentados na Tabela 1 evidenciaram-se diferenças de gênero nas atribuições para o bom rendimento.

Tabela 1. Gênero e bom rendimento

Atribuições causais para o Bom Desempenho	Sexo/gênero	N	Média	Desvio Padrão	t	Significância P
1.Atribuição às capacidades intelectuais	Feminino	543	3,48	1,00	-2,147	,032
	Masculino	468	3,62	,94		
2.Atribuição à facilidade em decorar os assuntos	Feminino	543	3,30	1,11	-2,792	,005
	Masculino	468	3,48	,97		
6.Atribuição à organização dos apontamentos (anotações)	Feminino	543	3,41	1,14	2,785	,005
	Masculino	468	3,21	1,12		
12.Atribuição à ajuda que recebe dos colegas	Feminino	543	3,40	1,24	4,525	,000
	Masculino	468	3,05	1,23		
14.Atribuição às provas de avaliação que são fáceis	Feminino	543	3,11	1,12	-2,425	,015
	Masculino	468	3,28	1,12		
16.Atribuição à organização que coloca nos estudos	Feminino	543	3,63	1,13	2,380	,018
	Masculino	468	3,46	1,05		
18.Atribuição à boa sorte	Feminino	543	3,12	1,35	-2,394	,017
	Masculino	468	3,32	1,31		
21.Atribuição à boa estrutura da escola para os estudos	Feminino	543	3,04	1,34	-2,357	,019
	Masculino	468	3,24	1,33815		

Fonte: elaboração das autoras.

Os dados revelaram que os estudantes possuem atribuições causais diferenciadas em função do gênero, percebeu-se que as estudantes do gênero feminino atribuíram o bom rendimento à organização dos estudos e dos apontamentos realizados em sala de aula (item 6 e 16) causas atribucionais do *locus* da internalidade, estabilidade e controlabilidade do sujeito, à ajuda de colegas (item 12) causa com *locus* na externalidade, instabilidade e controlabilidade externa, com média mais elevada ao serem comparadas com o gênero masculino. Conforme Weiner (1985) e Woolfolk (2000) a atribuição no *locus* da internalidade, da estabilidade e da controlabilidade do sujeito se referem à organização dos estudos e trabalhos, demonstrando que esses estudantes podem possuir mais responsabilidades em relação aos estudos e comprometimento com a aprendizagem. De modo geral discentes com esse perfil atribucional podem se sentir mais satisfeitos em relação aos estudos e motivados para a aprendizagem, além de apresentarem a importância do aspecto afetivo no contexto de ensino aprendizagem, como a relação professor-aluno e aluno-aluno, característica mais enfatizada no gênero feminino (MASCARENHAS, 2004, ALMEIDA, MIRANDA & Guisande, 2008).

Os estudantes do gênero masculino obtiveram médias mais elevadas e demonstraram que atribuem o sucesso às capacidades cognitivas e de memória – decorar o conteúdo (item 1 e 2) atribuição no *locus* da internalidade, da estabilidade e da controlabilidade pelo sujeito. As atribuições relacionadas às facilidades das provas (item 14), à sorte (item 18) e à estrutura escolar (item 21), fatores atribucionais no *locus* externo, instáveis e não controláveis pelo sujeito.

Esses resultados assemelham-se aos achados da literatura (FERREIRA et al. 2002; ALMEIDA, MIRANDA & GUISANDE, 2008; MASCARENHAS, BRENLLA & BARCA, 2015) os rapazes atribuem o bom rendimento às capacidades e as moças ao método de estudo (organização/habilidades para o estudo), o que é semelhante na atual pesquisa e pode ser considerado como uma característica relacionada ao gênero.

As atribuições relacionadas ao fraco desempenho foram analisadas e 16 itens do questionário não apresentaram diferenças significativas, apenas em 6 itens que são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Gênero e o fraco desempenho acadêmico

Atribuições para o Fraco Desempenho	Sexo/gênero	N	Média	Desvio Padrão.	T	Significância P
5.Atribuição à dificuldade em compreender a matéria	Feminino	543	2,63	1,09	2,737	,006
	Masculino	468	2,44	1,09		
11.Atribuição à falta de apoio da família	Feminino	543	1,84	1,28	-2,424	,016
	Masculino	468	2,04	1,35		
12.Atribuição à falta de ajuda dos colegas	Feminino	543	2,16	1,17	-4,364	,000
	Masculino	468	2,50	1,28		
14.Atribuição à dificuldade dos testes ou das situações de avaliação	Feminino	543	2,66	1,09	2,659	,008
	Masculino	468	2,48	1,05		
19.Atribuição ao fato dos professores terem marcado como mau aluno	Feminino	543	1,83	1,20	-5,428	,000
	Masculino	468	2,27	1,31		
20.Atribuição à falta de conhecimentos ou bases anteriores	Feminino	543	2,08	1,05	-2,512	,012
	Masculino	468	2,25	1,13		

Fonte: elaboração das autoras.

Os resultados em relação ao fraco desempenho demonstraram que as meninas (gênero feminino) atribuem seu desempenho inferior à dificuldade em compreender a matéria (item 5) ou seja, à falta de capacidade cognitiva, um fator atribucional no *locus* da internalidade e controlabilidade. Ao mesmo tempo atribuem o mau rendimento às dificuldades dos testes e das situações de avaliação (item 14), uma causa externa, instável e incontrolável. Esses resultados demonstram que o gênero feminino mescla as atribuições entre os *locus* interno e externo.

Os meninos (gênero masculino) atribuem à falta de apoio familiar (item 11), falta de ajuda dos colegas e professores os terem marcado como maus alunos (item 14); essas atribuições causais encontram-se no *locus* externo, instável e incontrolável ao sujeito, revelando que eles atribuem a fatores externos a si o fracasso acadêmico, como apresentou a literatura (Martini, 2008; Martini & Boruchovitch, 2004, Martini & Del Prette, 2005).

Os dados que revelaram o estilo atribucional dos estudantes de ambos os gêneros, que em alguns momentos foi pautado em características internas e em outros em características externas. Reconheceu-se a multiplicidade de fatores envolvidos para o bom desempenho: capacidades cognitivas (atenção, compreensão, memória); estudos (esforço, motivação); professores (método de ensino e relacionamento com o aluno); apoio familiar; ajuda dos pares; acesso a boas fontes de estudo e estrutura material do estabelecimento de ensino. Entretanto, ressalta-se que estilos atribucionais voltados para a internalidade e controlabilidade do estudante podem contribuir para um bom desempenho porque implicam numa postura de mais responsabilidade com os estudos e, conseqüentemente, de mais motivação e valorização das capacidades humanas no processo de aprendizagem.

Percebeu-se a partir dos resultados que orientações educativas/psicopedagógicas podem contribuir para uma melhor percepção das atribuições causais para uma aprendizagem regulada e para que fatores emocionais, como frustração e rebaixamento da autoestima sejam melhor administrados no ambiente escolar (MASCARENHAS, BRENLLA & BARCA, 2015; LEFRANÇOIS, 2005; WOOLFOLK, 2000).

Considerações Finais

Concluiu-se que há diferenças entre os gêneros nas atribuições causais de estudantes do 9º ano do ensino fundamental de Manaus, verificou-se que os meninos tendem a atribuir o bom rendimento às capacidades intelectuais e de memorização e as meninas ao esforço e organização (causas internas, estáveis e controláveis). Em relação ao fraco rendimento, as meninas atribuem às dificuldades de compreensão e às dificuldades de provas e avaliações (mesclam as causas internas e externas, controláveis

e incontroláveis, estáveis e instáveis), já os meninos atribuem à falta de apoio de familiares, falta de ajuda de colegas (causas externas, instáveis e incontroláveis).

Esses resultados são coerentes com os achados da literatura científica e demonstram a necessidade de intervenções psicopedagógicas (orientações educativas) no ambiente escolar para auxiliar professores a perceberem as atribuições causais de seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem, não somente a partir da avaliação de conteúdos, e, a partir desse diagnóstico elaborarem estratégias para uma aprendizagem mais significativa e regulada, como por exemplo, ensinar os estudantes a ter método de estudo e dedicação (esforço), a avaliarem seu rendimento (atribuir as causas) e a partir dessas atribuições ampliar a consciência para a melhora do rendimento acadêmico.

São estratégias que favorecem a regulação da aprendizagem, pois ao avaliar o rendimento acadêmico, o sujeito faz a interpretação sobre as suas causas e pode associar à motivação, à realização, à orientação da tarefa, à expectativa de sucesso e fracasso futuros, melhorando a percepção pessoal e a autoestima e minimizando a frustração e as diferenças entre os gêneros.

Referências

- ALMEIDA, L. S.; MIRANDA, L. & GUISANDE, M. A. **Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares.** In: Estud. Psicol. (Campinas), vol.25, n.2, Campinas, apr/june, 2008. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n2/a01v25n2.pdf>> Recuperado em: 09 abril 2010.
- ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A. Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs). **Motivação para aprender:** aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BORUCHOVITCH, E. **A study of causal attribution for success and failure in mathematics among Brazilian students.** Revista Interamericana de Psicologia, 38 (2), p. 53-60, 2004.

BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. **As atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras.** *Arquivos de Psicologia*, 44 (3), p. 59-71, 1997.

DOCAMPO, M. M. C. **Diferencias de gênero em las explicaciones causales de adolescentes.** *Psicotema*, 14 (3), p.572-576, 2002.

FARIA, L. **Aspectos desenvolvimentais das atribuições e dimensões causais: estudos no contexto português.** In: RIDEP, v.9, n1, año 2000. Disponível em: <http://www.aidep.org/03_ridep/R09/R092.pdf> Recuperado em 09 abril 2010.

FERREIRA, M. C., ASSMAR, E. M. L., OMAR, A. G., DELGADO, H. H., GONZÁLEZ, A. T., SOUZA, M. A., & CISNE, M. C. F. **Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil-Argentina-México.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), 515-527, 2002.

GARCIA, N. R.& BORUCHOVITCH, E. **As atribuições de causalidade no ensino fundamental: relações com variáveis demográficas e escolares.** *Psico*. Porto Alegre, v. 46, n. 2, pp. 176-187, abr.-jun. 2015.

LEFRANÇOIS, G.R. **Teorias da aprendizagem.** São Paulo: Cengage Learning, 2008, p. 337-370.

MARTINI, M. L. **Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade.** In: *Psicol. Esc. Educ.*, v. 12, n. 2. Campinas, dez.2008.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITH, E. **A teoria da atribuição da causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores.** Campinas/SP: Editora Alínea, 2004.

MARTINI, M. L.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar.** In: *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology* – 2005, vol. 39, Num. 3 p. 355-368.

MASCARENHAS, S. A. do N. **Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do Ensino médio do Estado de Rondônia (Amazônia/Brasil).** Tese doutoramento inédita, Universidade da Coruña, A Coruña (Espanha), 2004.

MASCARENHAS, S. A. N. **Atribuições causais e rendimento no ensino médio**. Ed. Autora. Rio de Janeiro: 2004. ISBN 85-904846-2-9.

MASCARENHAS, S. A do N. **Atribuições causais em alunos do ensino médio (Rondônia): Análise das atribuições causais aos resultados escolares a partir do QARE**. In: Livro de Resumos, VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia, Braga (Portugal), 2005, p. 68.

MASCARENHAS, S. A. N.; ALMEIDA, L.; BARCA, E. A. **Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos**. In: Rev. Portuguesa de Educação, año/vol. 18, número 001, Universidade do Minho, Braga: Portugal, p.77-91. 2005. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/29>>. Recuperado em 10 abril 2010.

MASCARENHAS, S. A. N.; BRENLLA, J. C. & BARCA, E. A. Diferenças de gênero no estilo de atribuições causais e metas acadêmicas de universitários brasileiros. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, [S.l.], p. 115-118, oct. 2015. Disponível em: <<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/598>>. Recuperado em 27 junho 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.598>.

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

WOOLFOLK, A. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p.324-352.

Recebido em 20/5/2018. Aceito em 20/6/2018.

Sobre autoras e contato:

Gisele Cristina Resende - Prof. Dra. da Universidade Federal do Amazonas/Brasil –
Faculdade de Psicologia. E-mail: gisele.resendef@gmail.com

Suely A. do N. Mascarenhas - Prof. Dra. da Universidade Federal do Amazonas/Brasil.
E-mail: suelyanm@ufam.edu.br