



doi: <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum40.108.AO02>

Atribuições causais para rendimento escolar e autoeficácia em alunos do ensino fundamental

*Causal attributions for school performance and self-efficacy in elementary school
students*

Maria Eugênia Silva Benincá
Faculdade Merdiona IMED Passo Fundo
<https://orcid.org/0000-0003-2037-9057>
gegebeninca@gmail.com

Carlos Costa
Faculdade Merdional IMED Passo Fundo

Naiana Dapieve Patias
Universidade Federal de Santa Maria
<http://orcid.org/0000-0001-9285-9602>

Camila Oliveira
Faculdade Meridional IMED Passo Fundo

Resumo

O processo de ensino e aprendizagem requer a compreensão de variáveis que influenciam no sucesso ou no fracasso escolar, dentre essas, a autoeficácia e as atribuições causais (AC). Neste estudo, verificou-se a correlação entre os fatores das AC para o bom e fraco rendimento escolar e a autoeficácia em estudantes do ensino fundamental. Os participantes foram 121 alunos de escolas públicas de municípios brasileiros da região norte do Estado do Rio Grande do Sul. [...] A análise dos dados ocorreu por meio de tratamento estatístico descritivo e inferencial. A distribuição dos dados foi verificada pelo teste de *Shapiro-Wilk* e a homogeneidade de variâncias pelo o de *Levene*, considerando-se quatro fatores para bom rendimento/desempenho e quatro para o fraco rendimento/desempenho. Utilizou-se, ainda, a matriz de correlação de *Spearman* para verificar a associação entre eles e o Teste U de *Mann-Whitney* para averiguar as diferenças entre médias dos construtos por sexo e faixa etária. Os resultados indicaram que os alunos recorreram mais a causas relacionadas aos professores e a estrutura externa material para explicar seus bons resultados. Em contrapartida, atribuíram o fraco rendimento/desempenho escolar a fatores relativos à própria habilidade cognitiva e capacidade para explicação. Não houve diferença estatisticamente significativa na atribuição causal ou na autoeficácia por sexo ou faixa etária.

Palavras-chave: Atribuição de Causalidade; Sucesso acadêmico; Fracasso acadêmico; Autoeficácia; Desempenho escolar

Abstract

The teaching and learning process requires an understanding of variables that influence school success or failure, including self-efficacy and causal attributions (CA). The present study checked the correlation between CA factors for good and poor school performance, and self-efficacy in elementary students of public schools in Brazilian municipalities in the northern region of the state of Rio Grande do Sul. The participants were 121 students, selected for convenience, provided information to three data collection instruments: (i) sociodemographic information, (ii) a QARE questionnaire of causal attribution for school performance, and (iii) a self-efficacy assessment script. Primary data analysis was examined through descriptive and inferential statistical treatment. Data distribution was verified by the Shapiro-Wilk test and the homogeneity of variables by Levene's test of the four factors for good performance and four factor for poor performance. The Spearman's correlation matrix was also used to verify the association between variables. The Mann-Whitney U Test was used to ascertain the differences in rank between the constructs by sex and age group. Students mainly indicated teacher-related causes and the external structure of the material to explain their good results. In contrast, to explain poor school performance, they assigned factors related to their cognitive ability and ability to explain.

Keywords: Attribution of causality; Academic success; Academic failure; Self efficacy; Academic performance

Resumen

El proceso de enseñanza y aprendizaje requiere una comprensión de las variables que influyen en el éxito o el fracaso escolar, incluidas la autoeficacia y las atribuciones causales (CA). Por lo tanto, en este estudio, hubo una correlación entre los factores de CA para el rendimiento escolar bueno y malo, y la autoeficacia en los estudiantes de primaria. Los participantes fueron 121 estudiantes de escuelas públicas en municipios brasileños en la región norte del estado de Rio

Grande do Sul. Aquellos, seleccionados por conveniencia, respondieron tres cuestionarios: 1) información sociodemográfica; 2) AC para el rendimiento escolar; 3) guión de evaluación de autoeficacia. El análisis de los datos primarios se realizó mediante un tratamiento estadístico descriptivo e inferencial. La distribución de estos se verificó mediante la prueba de Shapiro-Wilk y la homogeneidad de las variaciones mediante la prueba de Levene, considerando cuatro factores para un buen rendimiento / rendimiento y cuatro para un rendimiento / rendimiento deficiente. La matriz de correlación de Spearman también se usó para verificar la asociación entre ellos y la prueba U de Mann-Whitney para determinar las diferencias entre las medias de los constructos por sexo y grupo de edad. Los resultados mostraron que los estudiantes recurren más a causas relacionadas con los maestros y la estructura externa del material para explicar sus buenos resultados. Por el contrario, atribuyen el rendimiento escolar deficiente a factores relacionados con su propia capacidad cognitiva y su capacidad de explicar. No hubo diferencias estadísticamente significativas en la atribución causal o la autoeficacia por sexo o grupo de edad.

Palabras clave: *Atribución de causalidad; Éxito académico; Fracaso académico; Autoeficacia; Rendimiento escolar*

Introdução

Dados do último levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referentes ao ano de 2017 (Inep, 2019) atestam que o rendimento/desempenho escolar de alunos brasileiros nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio está abaixo das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, considera-se relevante a busca pelas variáveis que influenciem, direta ou indiretamente, o processo de ensino e aprendizagem (Garcia & Boruchovitch, 2015; Kogut, 2016; Leung, Yeung, & Wong, 2010; Rodríguez-Rodríguez & Guzmán, 2019). A condução desse processo requer a compreensão de como as pessoas aprendem e quais as condições externas (sociais, culturais, históricas) e internas (individuais) que o influenciam (Libâneo, 2017).

Um exemplo de condição individual que depende de aspectos ambientais e influencia o processo de ensino e aprendizagem é a autoeficácia, que se refere às crenças que as pessoas têm sobre si acerca de sua capacidade para realizar cada tarefa. Ou seja, os indivíduos possuem mecanismos autorreguladores que proporcionam o potencial para mudanças em seu próprio comportamento. Em suma, são crenças de competência pessoal que servem como base para a motivação humana, bem-estar e realizações pessoais. A motivação, interesse pela tarefa e a expectativa de sucesso preveem um autoconceito positivo e, por consequência, maior autoeficácia (Ganley & Lubienski, 2016; Liou, 2017).

A crença de autoeficácia, em termos práticos, além de modificar o pensamento, pode determinar o nível de motivação para determinada tarefa. Bandura (1989; 1994) e Schunk (1995) inferem que quanto mais alto o senso de autoeficácia, maior será o esforço despendido, a persistência, e o envolvimento com metas mais elevadas. Em contrapartida, pessoas que duvidam de suas capacidades, enfraquecem seus esforços ou abandonam prematuramente suas tentativas. Os mesmos autores acrescentam que o senso de autoeficácia pode influenciar no nível de estresse e ansiedade que uma pessoa vai experimentar diante de determinadas atividades. A autoeficácia pode interferir, assim, o curso da vida por meio das escolhas de atividade e ambientes, baseadas na percepção do que é seguro, atingível, desafiador ou recompensador. As pessoas tendem a evitar tarefas e situações que elas acreditam exceder suas capacidades.

No contexto educacional, estudos revelam que crianças que se percebem mais autoeficazes obtêm melhores resultados no desempenho escolar (Bandura & Schunk, 1981; Silva, Beltrame, Viana, Capistrano, & Oliveira, 2014). Esta perspectiva é incrementada por evidências sugerindo que crianças que apresentam queixa de baixo rendimento/desempenho escolar também possuem baixo senso de autoeficácia (Medeiros, Loureiro, Linhares, & Marturano, 2000; Mendes, Nascimento, & Costa-Lobo, 2017). Nesta direção, os achados são reforçados por diferentes pesquisadores que concluem que quanto maior o senso de autoeficácia melhor o rendimento/desempenho escolar (Bzuneck, 2009; Libâneo, 2017; Machado *et al.*, 2008; Medeiros *et al.*, 2000; Oliveira & Soares, 2011; Tonelotto & Gonçalves 2002).

A influência da autoeficácia no rendimento/desempenho escolar ocorre por ação direta ou, ainda, por meio do seu impacto nos processos de motivação, autorregulação e autopercepção. Ainda, impacta nas expectativas de bons resultados, bem como na tomada de decisão e interesses que, por consequência, afetam o comportamento (Bandura & Schunk, 1981). Todavia, de acordo com Flores (2007), a autoeficácia não é um preditor direto do sucesso escolar, mas é uma relação mediada pela atribuição de causa para alcançá-lo. A autora cita, a partir da teoria de Bandura (1994), que quando pessoas com alto nível de autoeficácia atribuem seu bom rendimento/desempenho anterior a um fator interno, haverá influência positiva para bom rendimento/desempenho futuro. Esses resultados fornecem evidências de um potencial ciclo de rendimento/desempenho em que

a autoeficácia, as AC e o rendimento/desempenho influenciam-se reciprocamente (Flores, 2007; Stajkovic & Sommer, 2000).

Observa-se, portanto, a importância dos fatores emocionais sobre o rendimento/desempenho escolar (Castro, 2007). Assim, a busca pela compreensão do sucesso ou fracasso escolar encontra-se relacionada ao aspecto afetivo da aprendizagem (Weiner, 1979). E nesta dinâmica é possível entender as AC como comportamentos motivados pelo desejo de explicar e prever o meio ambiente onde se está inserido. Na escola, ocorre por meio de julgamentos sobre a sua capacidade, enquanto aluno, e as condições a partir do contexto de aprendizagem (Silva, Mascarenhas, & Silva, 2011a).

A teoria da atribuição de causalidade foi fundamentada a partir dos estudos conduzidos por Fritz Heider (1944), que investigava a relação entre percepção social e comportamento. Segundo o teórico, a percepção que se tem sobre um dado evento é particular a cada indivíduo e tem mais influência na conduta dessa pessoa do que a própria realidade. Diante desta premissa, outras pesquisas revelaram que as crenças pessoais exercem considerável influência sobre inúmeras variáveis psicológicas, tais como motivação, comportamento, emoções e o senso de autoeficácia (Cleary & Kitsantas, 2017; Ganguly, Kulkarni, & Gupta, 2017; Rodríguez-Rodríguez & Guzmán, 2019; Veas, López-López, Gilar, Miñano, & Castejón, 2017).

Um modelo tridimensional para classificar as causas para rendimento foi proposto por Weiner (1979; 1985) e é composto por: localidade, estabilidade e controlabilidade. A localidade diz respeito à localização da causa, que pode ser interna ou externa (sujeito ou situação). Nesta dimensão, conforme o autor, estariam incluídos o esforço típico e imediato, habilidade, humor, fadiga e doença como causas internas; dificuldade da tarefa, sorte e ajuda de outros, como causas externas. A estabilidade, dentro da proposta de Weiner (1979; 1985) é a fonte temporal da causa, ou seja, se ela persiste com o tempo (estável) ou não (instável). Nesta dimensão, habilidade, esforço típico, família, dificuldade da tarefa podem ser considerados como relativamente estáveis; enquanto esforço imediato, humor, fadiga, doenças, ajuda de outros e sorte como mais instáveis. A última dimensão proposta pelo autor é a controlabilidade e refere-se à influência exercida sobre a causa (controlável) ou não (incontrolável). Esta dimensão considera a dificuldade da tarefa, a fadiga, a sorte e a ajuda dos outros como incontroláveis pelo sujeito.

Sabe-se que para classificar uma causa deve-se verificar o significado subjetivo que ela possui para o sujeito. Todavia, aquilo que é sentido pós sucesso/fracasso é considerado dependente da atribuição causal. Isso, já que, após a obtenção dos resultados e da imediata reação afetiva, uma atribuição causal será procurada (Weiner, 1985). Deste modo, como resumem Silva *et al.* (2011a), é possível entender a AC como comportamentos motivados pelo desejo humano de explicar e prever o meio ambiente onde se insere.

Desta forma, ao se aplicar a teoria de atribuição causal ao contexto educacional, pode-se obter explicações sobre a motivação para a aprendizagem e sua influência no rendimento/desempenho escolar. Na medida em que as causas motivam e promovem o sucesso ou o fracasso, pode-se refletir a respeito do papel do aluno e dos professores na construção da aprendizagem (Silva, 2011). Tal como nas demais áreas da vida, na escola, esse processo de atribuir causas é repetido pelos alunos frente ao rendimento/desempenho e influenciado pelas vivências do cotidiano da aprendizagem, dentre essas, a de reprovações. Diante da busca pela compreensão do rendimento/desempenho, muitas vezes, surge a pergunta: “Por que eu tive sucesso ou falhei?” (Weiner, 1979). Na busca por respostas vão formulando julgamentos sobre sua capacidade e condição a partir do contexto de aprendizagem (Silva *et al.*, 2011a).

Assim, sobre as AC relacionadas ao rendimento/desempenho escolar, alguns estudos nacionais e internacionais indicam que, independentemente do sexo e do ano escolar, os alunos recorrem sobretudo a causas internas, em detrimento de causas externas, para explicar os seus sucessos e fracassos escolares (Almeida, Miranda, & Guisande, 2008; Garcia & Boruchovitch, 2015; Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida, & Abreu, 2012; Neves & Faria, 2007).

Em contrapartida, Mascarenhas, Almeida e Barca (2005) afirmam que a maioria dos alunos cita atribuições internas para explicarem apenas seus bons resultados escolares, associando os fracos a atribuições externas. No que concerne ao sexo, Garcia e Boruchovitch (2015) não encontraram diferenças estatisticamente significativas de AC. Por sua vez, Resende e Mascarenhas (2018) assinalam que o sexo feminino atribuiu o fraco rendimento/desempenho a causas internas e externas, enquanto alunos do sexo masculino apenas a fatores externos.

Uma pesquisa realizada em Portugal, visou analisar as diferenças na autoeficácia acadêmica e nas AC, em função do ano de escolaridade e do rendimento/desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática. Seus resultados concluíram que as AC eram mais internas e mais estáveis nos alunos que cursavam as séries escolares mais adiantadas. Além disso, inferiu-se que quanto maiores eram as expectativas de autoeficácia, melhores apresentavam-se as notas nas duas disciplinas pesquisadas, independente do ano escolar (Neves & Faria, 2007).

Compreende-se, diante do exposto, que a autoeficácia e as AC para o rendimento/desempenho são variáveis que se relacionam e mostram-se relevantes para compreender o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, no cenário brasileiro, conta-se com maior número de estudos direcionados a apenas uma das variáveis mencionadas, tanto no que diz respeito à AC (Resende & Mascarenhas, 2018; Silva, Mascarenhas, Silva, Miranda & Almeida, 2011; Silva, Mascarenhas, & Silva, 2011b), quanto à autoeficácia (Iaochite, Costa, Matos, & Sachimbombo, 2016; Sbicigo, Teixeira, Dias, & Dell'Aglio, 2012; Silva *et al.*, 2014; Silva & Silva, 2019). É possível observar, portanto, ainda que existentes (Garcia & Boruchovitch, 2015; Martini & Del Prette, 2005; Rodrigues & Barrera, 2007), menor presença de pesquisas que considerem e relacionem ambas as variáveis ao contexto de ensino aprendizagem no geral.

Ante a tais considerações, o presente trabalho justifica-se na medida em que os estudos anteriores não contemplam e correlacionam a autoeficácia com o comportamento de atribuição de causalidade. Além disso, no cenário brasileiro, a região sul conta com poucas pesquisas relacionadas a essas variáveis no contexto proposto (Sbicigo *et al.*, 2012; Silva *et al.*, 2014). Considerando, também, a escassez de estudos nacionais sobre as atribuições de causalidade e a autoeficácia no contexto educativo de um modo geral, o objetivo geral do presente estudo foi o de verificar a associação entre os fatores das AC para o bom e fraco rendimento escolar e autoeficácia em estudantes de 10 a 14 anos do Ensino Fundamental. Buscou-se, também, verificar a média nos fatores das AC para bom e fraco rendimento escolar e, ainda, analisar se há diferenças entre essas com relação aos diferentes sexos e entre as diversas faixas etárias.

Método

O presente estudo faz parte de um projeto maior intitulado “Letramento em programação e variáveis associadas”. Este, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade Meridional (IMED), em parceria com o curso de Sistemas de Informação da mesma instituição. Tal iniciativa tem como objetivo principal o de verificar a influência de um Programa de Letramento em Programação no desempenho escolar, cognição, emoção e estratégias de aprendizagem em alunos do Ensino Fundamental.

Delineamento

Estudo quantitativo, transversal e correlacional.

Participantes

Participaram do estudo 121 alunos de 10 a 14 anos ($M= 11,09$; $DP= 0,92$), estudantes do ensino fundamental de escolas públicas (municipais e estaduais) de dois municípios da região norte do estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil, recrutados por conveniência. Não participaram da pesquisa estudantes de inclusão, os quais foram previamente detectados pelo pesquisador em comunicação com o professor da turma e direção da escola. Ainda, os que não preencheram a todos os instrumentos do estudo. Foram entregues 225 conjuntos de questionários e termos, com retorno de 54,6% desses, todavia, dois formulários retornaram com as informações em branco (omissos), totalizando 121 questionários de dados sociodemográficos válidos.

A caracterização da amostra se deu pelo levantamento de informações referentes ao ano escolar do aluno, sexo, idade, situações de reprovação e, também, dados referentes ao responsável pelo respondente. A respeito da etapa escolar, observou-se maior frequência do 6º ano do ensino fundamental, totalizando 62 alunos (51,2%), seguido pelo 7º ano com 50 alunos (41,3%) da amostra total. Ainda referente aos anos escolares, teremos 5 alunos do 5º ano (4,1%), 3 alunos do 8º ano (2,5%), 1 aluno do 9º ano (0,8%) e 2 casos omissos. Pode-se concluir, ainda, que 50,4% ($n = 61$) da amostra foi composta por estudantes do sexo masculino, revelando que há equilíbrio da amostra no que se refere ao sexo dos participantes. Houve dois casos omissos referentes a esta questão.

Quanto à idade, esta variou de 10 a 14 anos, sendo que a média foi de 11,9 anos, desvio padrão de 0,92 e variância de 0,86. Assim, 44 alunos possuíam 12 anos (36,4%),

42 estavam com 11 anos (34,7%), 26 com 13 anos (21,5%), seis alunos tinham idade de 14 anos (5%) e três tinham 10 anos (2,5%). Da amostra total, houveram dois casos omissos para essa questão (informação não foi preenchida). A variância de idade no sexo feminino é maior que no sexo masculino. As meninas apresentaram idade mínima de 10 e máxima de 14, tendo-se 50% da amostra com idades variando entre 11 a 13 anos. Os meninos, por sua vez, revelaram a idade mínima de 10 e a máxima de 13, tendo 50% da amostra idades entre 11 e 12 anos. De acordo com os estudos sobre o desenvolvimento da capacidade de atribuir causas aos eventos (Faria, 2000; Martini & Boruchovitch, 2004), observou-se que é aproximadamente a partir dos 11 anos de idade que o estudante possui maior clareza para compreender seu rendimento escolar e as influências sobre ele. Entende-se, portanto, a partir da faixa etária revelada, que os estudantes pesquisados já possuem, além de capacidade cognitiva, conhecimentos que foram consolidados durante esse processo e lhes permitem a atribuição de causas ao seu desempenho escolar.

No que tange à reprovação dos alunos, apurou-se que 19,2 % (23 alunos da amostra) já reprovaram pelo menos uma vez. Em relação ao grau de escolaridade dos genitores da criança, para a maioria das mães, assim como para os pais, o maior nível de escolaridade foi o ensino fundamental incompleto, representando 28% e 29,3% da amostra, respectivamente. Em relação ao grau escolar materno houve cinco casos omissos, enquanto no paterno houveram 27 casos (22%).

Instrumentos

a) Questionário de dados sociodemográficos: construído para o estudo, apresentou questões relacionadas ao participante (escolaridade, sexo, idade, casos de reprovação) e aos seus responsáveis (grau de escolaridade dos pais). Esse instrumento foi entregue aos participantes para que levassem para casa para ser respondido pelos pais ou responsáveis.

b) Questionário de AC para o rendimento escolar (QARE), versão de Almeida e Miranda (2005) traduzido e adaptado por Silva *et al.* (2011a): para a utilização do QARE foi pedida autorização dos autores portugueses e brasileiros. O instrumento avalia as AC para as situações de bom e fraco rendimento/desempenho escolar. Esse questionário deve ser compreendido como um instrumento psicológico capaz de

diagnosticar as AC dos alunos estudados, categorizando-as em grupos de causas atribucionais: (a) as capacidades ou falta de capacidades dos alunos, (b) o esforço e aspectos da organização do estudo ou a falta deles, e, (c) fatores aleatórios e contingências externas. Nesse questionário foram apresentadas as causas para o bom e fraco rendimento/desempenho escolar. Para cada uma dessas situações, apresentou-se 44 justificativas ou causas possíveis, devendo o aluno classificá-las de acordo com uma escala de tipo *likert* de cinco pontos (1 para “nunca” a 5 para “sempre”). O presente estudo apresentou um Alfa de Cronbach de 0,756 entre os 44 itens do questionário.

Uma análise fatorial realizada por Silva *et al.* (2011a), a fim de contextualizar o QARE ao cenário manauara, resultou em quatro fatores para bom rendimento/desempenho e quatro para fraco rendimento/desempenho, conforme se descreve na sequência.

Fator 1 para bom rendimento/desempenho de aspectos relacionados ao estudo (F1BR): caracteriza a motivação para estudar, o empenho colocado nos estudos, a organização dos apontamentos (método de estudo, atenção e concentração) e o reconhecimento recebido por ser um aluno que estuda.

Fator 2 para bom rendimento/desempenho de aspectos relacionados aos professores e estrutura externa material (F2BR): é composto por itens como o incentivo, a explicação e a capacidade de ensino dos professores, ainda, estrutura material da escola e acesso a boas fontes de materiais.

Fator 3 para bom rendimento/desempenho de aspectos relacionados às capacidades e habilidades cognitivas (F3BR): caracteriza-se por itens que se associam a capacidades intelectuais, facilidade de compreensão, memorização, conhecimentos e bases anteriores que facilitam o aprendizado.

Fator 4 para bom rendimento/desempenho de aspectos relacionados à sorte e apoio externo (F4BR): é caracterizado por variáveis como a ajuda de colegas, ser boa pessoa e receber apoio dos professores, como provas fáceis e boa sorte.

Fator 1 para fraco rendimento/desempenho de aspectos relacionados ao estudo (organização, estratégias e motivação) (F1FR): são relacionadas às causas como dificuldade e falta de organização nos apontamentos, pouco tempo dedicado aos estudos,

limitada vontade de estudar, desatenção e professores que rotulam o discente como mau aluno.

Fator 2 para fraco rendimento/desempenho de aspectos relacionados à capacidade e habilidades cognitivas (F2FR): relaciona-se com as capacidades cognitivas, como dificuldade de memorização, compreensão, atenção e concentração, falta de inteligência e, ainda, dificuldade dos testes e avaliações.

Fator 3 para fraco rendimento/desempenho de aspectos relacionados aos professores e a falta de apoio externo (F3FR): congrega variáveis como a falta de incentivo e reconhecimento de professores, de explicação e representações sobre possíveis limitações na metodologia de ensino e, também, de apoio da família.

Fator 4 para fraco rendimento/desempenho de aspectos relacionados à sorte e estrutura material externa (F4FR): os itens deste fator referem-se à falta de sorte e limitações quanto a conhecimentos curriculares anteriores, deficiente estrutura da escola e deficiente acesso a boas fontes de materiais e ajuda dos colegas.

c) Roteiro de avaliação de autoeficácia versão Medeiros et al. (2000): o instrumento avalia a percepção da criança quanto ao seu desempenho acadêmico e sua capacidade de realização. Trata-se de um questionário composto por 20 afirmativas. Destas, 12 são relacionadas à percepção da capacidade quanto ao desempenho acadêmico, compreendendo seis afirmativas com significado positivo (itens 01, 03, 05, 07, 09, 20) e seis com significado negativo (itens 02, 12, 14, 16, 18, 19). Ainda, oito afirmativas relacionadas à percepção de desempenho acadêmico, tendo como referência a avaliação de outros ou a comparação com os pares, compreendendo quatro afirmativas com significado positivo (itens 11, 13, 15, 17) e quatro com significado negativo (itens 04, 06, 08, 10). O roteiro foi testado em estudo preliminar com 20 crianças (idade entre 8 e 10 anos). O valor de Alfa de Cronbach encontrado entre os 20 itens, no presente estudo, foi de 0,835.

Procedimentos de coleta de dados

A busca pelos participantes ocorreu após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos estabelecido na IMED. A coleta de

dados foi realizada do mês de abril a agosto de 2019. Os alunos foram selecionados em escolas públicas de dois municípios da região norte do estado do Rio Grande do Sul.

O contato com as escolas ocorreu por meio de ligação telefônica e, posteriormente, em reuniões previamente agendadas com diretores, professores ou coordenadores educacionais das instituições que se dispuseram a ouvir a proposta de pesquisa.

Após a autorização dos responsáveis pela escola, foram realizadas visitas em turno de aula do ensino fundamental de cada colégio, para que fosse feito o convite aos alunos para participarem da pesquisa. O encontro era realizado nas salas de aula disponibilizadas pela própria escola, momento em que foram esclarecidos os objetivos do projeto, etapas de realização e a voluntariedade na participação. Aos alunos que desejaram participar, foram entregues duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura do responsável, consentindo sua participação, além do questionário de dados sociodemográficos. Em visita subsequente, àqueles que trouxeram o TCLE preenchido, foi lido coletivamente o Termo de Assentimento (TA), para assinatura do próprio estudante. Após, foi possibilitada a aplicação dos instrumentos QARE e roteiro de avaliação de autoeficácia, o que exigiu um tempo de 50 a 90 minutos. Variância esta que dependeu da velocidade de realização e existência de dúvidas dos respondentes. Por fim, quando completadas as questões, os protocolos foram recolhidos e unidos ao questionário de dados sociodemográficos e termos assinados (TCLE e TA), para análise posterior.

Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados primários coletados pela aplicação dos instrumentos deu-se por meio de tratamento estatístico, sendo realizadas análises descritivas e inferenciais, no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 23.0. As análises descritivas realizadas buscaram verificar as médias e a variância (desvios padrão), objetivando caracterizar os dados da amostra conforme as variáveis independentes obtidas através do questionário de dados sociodemográficos. Sendo essas, sexo, idade, existência ou não de reprovação escolar, ano escolar atual e escolaridade dos genitores.

A distribuição dos dados foi verificada por meio do teste de Shapiro-Wilk e a homogeneidade de variâncias através do teste de Levene dos quatro fatores para bom

rendimento/desempenho e quatro para fraco rendimento/desempenho. Dois dos fatores testados para bom rendimento/desempenho, a saber, F2BR ($W=0.959$; $p > 0.05$) e F3BR ($W=0.975$; $p > 0.05$), além de um dos fatores para fraco rendimento/desempenho, F3FR ($W= 0.982$; $p > 0.05$) não seguiram a distribuição normal de dados. Motivo pelo qual optou-se por utilizar a matriz de correlação de Spearman para correlacionar os oito fatores do QARE com o valor total RASA. O teste U de Mann-Whitney foi realizado com o objetivo de verificar diferenças nas médias dos construtos por sexo e faixa etária. A interpretação para o tamanho de efeito dos coeficientes de correlação foram ± 10 para efeito pequeno, ± 30 para efeito moderado e ± 50 para efeito grande (Field, 2009). Resultados significativos foram considerados quando $p < 0,05$.

Considerações éticas

Este estudo foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa estabelecido na IMED e aprovado sob parecer CAAE 92650518.0.0000.5319 por considerar a pesquisa diretamente com seres humanos. Assim, ainda, foi solicitado aos participantes a assinatura do TCLE por um responsável maior de 18 anos, além do TA, assinado pelo próprio estudante. Apenas após a aprovação dos responsáveis e aceite do participante foi iniciada a coleta de dados.

A pesquisadora comprometeu-se a manter em sigilo dados pessoais dos participantes e esclarecer informações sobre o estudo, garantindo confiabilidade em termos de identidade, sigilo e voluntariedade. Esses direitos são assegurados por meio do TCLE, regido de acordo com a Resolução nº 466/2012 e 510/2016 do Ministério da Saúde. Portanto, não houve identificação do participante nos instrumentos e, após aplicação, os dados foram digitados no programa SPSS, analisados e utilizados somente para fins de cumprir com os objetivos desta pesquisa. Os instrumentos respondidos permanecerão sob a responsabilidade dos pesquisadores por um período de cinco anos.

Resultados

Os dados primários coletados são apresentados e discutidos nesta sessão, organizados de acordo com o referencial teórico estudado e conforme os objetivos do estudo. Inicia-se com a identificação e correlação entre fatores do QARE e do roteiro de

avaliação de autoeficácia. Posteriormente, apresenta-se a média e os percentuais deste último, seguidos pela análise de diferenças nas médias dos fatores das AC para bom e fraco rendimento escolar e autoeficácia entre sexos e faixas etárias.

Análises de correlação e frequência entre os fatores do QARE e a autoeficácia

Conforme a Tabela 1, as médias no fator F2BR ($m=3.813$) de AC para bom rendimento/desempenho apresentou maior frequência. O fator F2BR refere-se a aspectos relacionados aos professores e estrutura externa material (localidade externa). Em contrapartida, o segundo fator que apresentou maior média foi o F2FR ($m=2.391$), o qual refere-se a questões de habilidade cognitiva e capacidade (localidade interna).

Tabela 1. Média Nos Fatores Para Atribuição De Rendimento/Desempenho ($n=121$)

	F1BR	F2BR	F3BR	F4BR	F1FR	F2FR	F3FR	F4FR
Média	3.574	3.813	3.434	3.479	2.243	2.391	1.841	2.201
Desvio- Padrão	0.696	0.767	0.621	0.633	0.781	0.776	0.815	2.113

F1BR- para bom rendimento de aspectos relacionados ao estudo. F2BR - para bom rendimento de aspectos relacionados aos professores e estrutura externa material. F3BR - para bom rendimento de aspectos relacionados às capacidades e habilidades cognitivas. F4BR - para bom rendimento de aspectos relacionados à sorte e apoio externo. F1FR – para fraco rendimento de aspectos relacionados ao estudo. F2FR - para fraco rendimento de aspectos relacionados à capacidade e habilidades cognitivas. F3FR - para fraco rendimento de aspectos relacionados aos professores e a falta de apoio externo. F4FR - para fraco rendimento de aspectos relacionados à sorte e estrutura material externa.

Os resultados da Tabela 2 apontam que o maior coeficiente de relação com a autoeficácia é o F3BR ($\rho=0.419$). Este indica que quanto maior a AC para bom rendimento/desempenho referente a aspectos relacionados às capacidades e habilidades cognitivas, maior será o senso de autoeficácia. Esse fator é considerado interno, estável e não-controlável. Isto é, quanto maior o senso de autoeficácia, maior será a atribuição

de bom rendimento/desempenho a fatores relacionados à capacidade e vice-versa. Assim, os sujeitos que obtêm uma alta pontuação nas escalas de autoeficácia tendem a apresentar maior responsabilização pelos bons resultados escolares (Silva *et al.*, 2011a).

Tabela 2. Correlação de Spearman Entre Os Fatores Para Rendimento e Autoeficácia

	F1BR	F2BR	F3BR	F4BR	F1FR	F2FR	F3FR	F4FR
Autoeficácia	0.313***	0.225	0.419	0.121	-0.360	-	-	-
		*	***		***	0.323***	0.274**	0.387***

F1BR- para bom rendimento de aspectos relacionados ao estudo. F2BR - para bom rendimento de aspectos relacionados aos professores e estrutura externa material. F3NR - para bom rendimento de aspectos relacionados às capacidades e habilidades cognitivas. F4BR - para bom rendimento de aspectos relacionados à sorte e apoio externo. F1FR – para fraco rendimento de aspectos relacionados ao estudo. F2FR - para fraco rendimento de aspectos relacionados à capacidade e habilidades cognitivas. F3FR - para fraco rendimento de aspectos relacionados aos professores e a falta de apoio externo. F4FR - para fraco rendimento de aspectos relacionados à sorte e estrutura material externa.

Ainda sobre a variável autoeficácia, a associação com menor coeficiente de correlação positiva é com o F4BR ($\rho=0.121$). Este resultado denota que o senso de autoeficácia, ainda que se correlacione positivamente com o fato de atribuir causa para o bom rendimento/desempenho a aspectos relacionados à sorte e apoio externo, não exerce tanta influência quanto nos demais fatores. No que se refere à menor correlação negativa de autoeficácia, destaca-se o F3FR ($\rho=-0.274$). Este resultado ilustra que o senso de autoeficácia exerce menor influência sobre a atribuição causal relacionada aos professores e à falta de apoio externo, se comparado aos demais fatores para fraco rendimento/desempenho.

O maior coeficiente de correlação negativa da autoeficácia revelou o F4FR ($\rho=-0.387$). Tal resultado significa que quanto maior o nível de autoeficácia, menor é a atribuição de causas para fraco rendimento/desempenho de aspectos relacionados à sorte e estrutura material externa. No que concerne a diferenças nos fatores de atribuição e

senso de autoeficácia, os resultados para sexo e faixa etária não foram estatisticamente significativos.

Discussão

A teoria das atribuições resgata o processo de desenvolvimento da motivação a partir das significações construídas pelo indivíduo, pois avalia a sua trajetória da perspectiva de sujeito ativo. Além disso, interfere no processo de atribuição, elementos como a autoeficácia, influência do ambiente e expectativas pessoais acerca do rendimento/desempenho (Almeida & Guisande, 2010; Martini & Boruchovitch, 2009).

A atribuição para causas de fracasso ou sucesso correlacionadas a fatores internos ou externos propicia fortes reações emocionais com reflexos no autoconceito, pois levam o sujeito a uma reflexão sobre a capacidade e as formas de desempenho que possui (Silva, 2011). Desta forma, os resultados apresentados permitem concluir que o maior grau de atribuição de causalidade para bom rendimento/desempenho relaciona-se a fatores externos, representados pela atuação dos professores, pelo incentivo e pelo acesso a boas fontes de material. Silva *et al.* (2011a) descrevem que altos índices de atribuição causal a esse fator podem indicar que os alunos realmente confiam que os professores e as contingências externas podem favorecer os bons resultados escolares.

Em contrapartida, o fator de maior frequência para atribuição causal para fraco rendimento/desempenho escolar refere-se a aspectos internos relacionados à capacidade e habilidades cognitivas. Dentre estas, a diminuição do arcabouço intelectual e a dificuldade de concentração e atenção. Silva *et al.* (2011a) presumem que os estudantes que atribuem a estes fatores a causa de fraco rendimento/desempenho, acreditam que é necessário ter capacidades cognitivas suficientes para alcançar o sucesso e que a ausência dessas possam ser a causa do fracasso.

As capacidades do fator F2FR são internas, estáveis e incontroláveis. Infere-se, assim, que a atribuição do fraco rendimento/desempenho a esse possa ocasionar a desmotivação do aluno e repercutir negativamente no autoconceito escolar (Silva, 2011). Conseqüentemente, quando o aluno acredita que não é possuidor de habilidades intelectuais, enfraquecerá seus esforços ou estará mais propenso a abandonar prematuramente suas tentativas de obter sucesso (Bandura, 1994; Schunk 1995).

Mascarenhas, Almeida e Barca (2005) postulam que a maioria dos alunos valoriza as próprias capacidades (atribuições internas) para explicarem os seus bons resultados escolares, associando os fracos resultados à falta de sorte e à estrutura material externa (atribuições externas). Tais achados divergem das pesquisas realizadas por Garcia e Boruchovitch (2015), Miranda *et al.* (2012) e Neves e Faria (2007), que apontam maior tendência dos alunos a se responsabilizar tanto pelo seu bom quanto pelo seu fraco rendimento/desempenho.

Todavia, o fator que se apresentou como de maior grau de influência sob os demais para a explicação do bom rendimento/desempenho, foi o que se relaciona a aspectos referentes ao estudo, empenho, reconhecimento por ser um aluno estudioso, atenção e concentração. Para a atribuição do fraco rendimento/desempenho, por sua vez, o fator com maior influência refere-se a aspectos relacionados à sorte, boas fontes materiais, ajuda dos colegas e conhecimentos anteriores.

O resultado do presente estudo no que se refere a mais frequente atribuição de causalidade para rendimento escolar diverge de pesquisas anteriores, trazendo como maior atribuição para bom rendimento/desempenho causas externas, não controláveis e instáveis. Isto é, está sob domínio do outro e sofre alterações. Este estilo atribucional, como afirmam Silva *et al.* (2011a), pode ocasionar sentimentos de conformismo e gratuidade ao outro, de forma que o aluno não se perceba como sujeito responsável no processo de ensino e aprendizagem. Silva (2011) acrescenta que atribuições de bom rendimento/desempenho a fatores externos repercutem num estilo de aprendizagem passivo para o aluno, sem expectativas para o futuro, influenciando-o negativamente em sua motivação.

Pesquisa realizada por Silva *et al.* (2011b) identifica esse padrão atribucional em alunos que vivenciaram reprovações. Esses possuem um autoconceito acadêmico inferior e negativo e podem atribuir o sucesso a fatores externos, como aos professores, por exemplo. Contudo, o nível de reprovação da amostra (19,2 %, 23 alunos) não parece apresentar-se como fator determinante para a explicação do resultado da pesquisa.

Conclusões obtidas por Silva (2011) corroboram para o desfecho do presente estudo, ao citar que aqueles que cursam o ano escolar na idade adequada podem justificar o fraco desempenho pautado na dimensão do *locus interno*, o que pode revelar mais

maturidade para perceber a realidade vivenciada. Na mesma direção, os resultados demonstraram que alunos com idade em torno de 12 anos podem utilizar-se de explicações na dimensão do locus externo, eximindo-se da responsabilidade pelo rendimento se essa crença permanecer interiorizada e reafirmada na vivência cotidiana.

O resultado acerca da influência do grau de escolaridade dos pais obtido no presente estudo está na mesma direção do apontado por Mascarenhas, Almeida e Barca (2005), revelando que alunos cujos pais possuem menos habilitações escolares, atribuem mais os seus fracassos à própria falta de capacidade. De forma inversa, os referidos autores afirmam que os mesmos tendem a atribuir os seus sucessos a variáveis que lhes são externas. Na mesma lógica, pais com melhores níveis acadêmicos envolvem-se mais na educação e nas tarefas escolares dos seus filhos, estimulando-os na adoção de métodos de estudo mais apropriados (Miranda *et al.*, 2012). O nível escolar dos genitores dos alunos da presente amostra é, em sua maioria, de ensino fundamental incompleto e pode ser outro fator que influenciou na atribuição de fracassos a causas internas em detrimento das externas. Tal resultado justifica-se pelo fato de que pesquisas na área sugerem que os pais são influenciadores da autopercepção que as crianças têm do seu rendimento/desempenho escolar e dos níveis de motivação que colocam nas suas aprendizagens (Jacobs & Eccles, 1992; McGrath & Repetti, 2000).

Sabe-se, no entanto, que o tema da valorização de professores tem recebido visibilidade no âmbito acadêmico nos últimos anos e reflete o período histórico atual e a dinâmica das relações presentes na sociedade (Ens, Ribas, Oliveira, & Trindade, 2019; Masson, 2016; Moreira, Jesus & Pinheiro, 2013). Motivo pelo qual, pode-se supor, que seja uma das explicações possíveis para maior atribuição de bom rendimento/desempenho dos alunos a fatores relacionados aos professores e estrutura material externa.

Weiner (1979) acredita que a atribuição a fatores de ordem externa e incontrolável mostra-se menos compatível com a motivação para aprender e com o bom rendimento/desempenho escolar, levando o aluno a apresentar menor senso de controle no que diz respeito à alcançar o sucesso. Estudos de Oliveira e Alves (2005) avaliam que atribuições de interesse dos alunos pela escola estão relacionadas, também, às atividades oferecidas, especialmente à produção de aulas mais interessantes e de uso de materiais

relacionados à vida do estudante. Neste aspecto, ensinar é criar possibilidades para a sua própria construção, considerando o estudante como parte da matéria-prima de onde deriva o que ensinar e recurso para constituir como ensinar (Freire, 1996). Nesses casos, entende-se que o desafio do professor e da escola 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, 2009).

Torna-se necessário, portanto, que o professor e a escola estimulem o aluno a acreditar que ele possui as capacidades necessárias para a execução das tarefas, incrementando suas crenças de autoeficácia (Schunk, 1995). Estudos apontam que crianças que se consideram menos competentes para realizar tarefas e obter sucesso, possuem menor senso de autorficácia (Bandura 1994; Pajares & Olaz, 2008; Schunk, 1995).

Sobre o senso de autoeficácia, cabe afirmar que se correlaciona diretamente com a AC para bom rendimento/desempenho relacionados a fatores internos e controláveis, como demonstram os resultados da Tabela 2, e essa variável é capaz de modificar regras de pensamento e determinar o nível de motivação (Bandura, 1994; Pajares & Olaz 2008). Sendo assim, os sujeitos que obtêm uma alta pontuação nas escalas de autoeficácia tendem a apresentar maior responsabilização pelos seus bons resultados escolares (Silva *et al.*, 2011a).

É necessário salientar, ainda, que a presença de correlação entre autoeficácia e os fatores de atribuição de causalidade para bom ou fraco rendimento/desempenho escolar não indica uma relação de causa e efeito. Ou seja, não é possível afirmar qual variável antecede a outra no tempo, por isso não é possível precisar qual delas é a causa e qual é o efeito. Estudos apontam que a autoeficácia influencia o rendimento/desempenho escolar e, ao mesmo tempo, é influenciada por ele, tendo implicações no desenvolvimento da criança e no comportamento de atribuir causas (Bandura & Schunk, 1981; Pajares & Olaz, 2008; Schunk, 1995). Esta influência é descrita em tais estudos tanto por uma ação direta como por meio do seu impacto no nível de motivação, autorregulação e autoconceito. Além de influenciar sobre as expectativas de resultados que, conseqüentemente, afetam o tipo de comportamento.

No que concerne a diferenças no senso de autoeficácia entre os sexos, os resultados não foram estatisticamente significativos como anteriormente obtido por Garcia e Boruchovitch (2015) e Bandura e Schunk (1981). Nesse sentido, sobre as AC, o resultado contrapõe-se a Resende e Mascarenhas (2018), que assinalam que o sexo feminino atribuiu o fraco rendimento/desempenho a causas internas e externas e os alunos do sexo masculino apenas a fatores externos. Equitativamente, alusivo à diferença nos fatores atribucionais e senso de autoeficácia por idade, não houve resultados estatisticamente significativos conforme já descrito em pesquisas anteriores (Almeida *et al.*, 2008; Neves & Faria, 2007).

Considerações Finais

O presente estudo propôs-se a verificar a correlação entre os fatores de AC para o bom e fraco rendimento/desempenho escolar e a autoeficácia em estudantes do ensino fundamental de dois municípios brasileiros do RS. Ainda, teve o intuito de verificar a média nos fatores das AC para bom e fraco rendimento escolar e analisar as diferenças entre sexos e faixas etárias. Nesse ínterim, os resultados obtidos revelam maior grau de atribuição de causalidade para o bom rendimento/desempenho a fatores externos, relacionados aos professores, incentivo e acesso a boas fontes de material. Em sentido inverso, o fator causal preponderante para o fraco rendimento/desempenho escolar refere-se a aspectos internos, relacionados à capacidade e habilidades cognitivas, como falta de inteligência, dificuldade de concentração e atenção.

Considerando a relevância constatada no que concerne à associação dos fatores afetivos e motivacionais na compreensão do rendimento/desempenho escolar, os resultados realçam a importância de estudos que busquem investimento educacional no desenvolvimento das habilidades acadêmicas/escolares e sócio emocionais. Isso, a fim de promover o progresso tanto dos alunos quanto dos professores. Assim, parece necessário compreender o aluno e suas particularidades no contexto escolar, criando estratégias de intervenção que contribuam no ambiente de aprendizagem. Essas devem favorecer o sentimento de competência pessoal a fim de influenciar positivamente na motivação e realização acadêmica e escolar (Faria, 2003).

Conforme afirma Fontaine (2005), o processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção dos primeiros, com a finalidade de

promover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. Dessa forma, a identificação de variáveis e a compreensão de como associam-se deve ser um elemento de estudo que busque contribuir para uma aprendizagem de qualidade, rendimento/desempenho escolar bem-sucedido e maior compreensão do ambiente de ensino e suas influências.

Por fim, como limitação, cabe ponderar que a amostra seguiu critério não probabilístico, por conveniência, o que pode conter o viés do pesquisador na seleção dos participantes. Além disso, a amostra refere-se aos alunos de escolas públicas de duas cidades do norte do RS, o que requer cautela na generalização dos resultados. Sendo assim, estudos que incluam amostras distintas, em outras cidades e estados, devem ser encorajados a fim de aprofundar conclusões acerca das variáveis estudadas.

Referências

- Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2010). Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, S. E. R; Guimarães (Orgs), *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo* (2a ed., pp.145-166). Rio de Janeiro: Vozes.
- Almeida, L. S., & Miranda, L. (2005). Questionário de atribuições de resultados escolares - QARE. Braga: Universidade do Minho. Doi: inexistente
- Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25(2), 169-176.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In Vasta, R. (Ed.), *Annals of child development*, 6, 1-60. Greenwich. Doi: 10.4236/ce.2014.58069
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachaudran, V. S (Ed.) *Encyclopedia of human behavior* (4, pp. 71-81). New York: Academic Press. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A., & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/b1e4/d476c857333b9a0afdb1428eda27f6d26940.pdf>

- Barrera, S. D. (2010). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Póiesis Pedagógica*, 8(2), 159-175. Doi: 10.5216/rpp.v8i2.14065
- Bzuneck, J. A. (2009). As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In E. Boruchovitch, E. & J. A. Bzuneck, J. A. (Orgs), *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (4a ed., pp. 116-133). Rio de Janeiro: Vozes.
- 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. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7240>
- Cleary, T., & Kitsantas, A. (2017). Motivation and Self-Regulated Learning Influences on Middle School Mathematics Achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88-107. Doi: **10.17105/SPR46-1.88-107**
- Ens, R. T., Ribas, M. S., Oliveira, J. L., & Trindade, R. (2019). Valorização do professor: prioridade política, tensão ou incerteza? *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 260-283. Doi: 10.1590/198053145675.
- Faria, L. (2000). Aspectos desenvolvimentais das atribuições e dimensões causais: estudos no contexto português. *RIDEP*, 9(1), 23-39. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/2fed/c93a22c5c277ae6a425bdc779ed87621b30b.pdf>
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN: 9789726744597
- Faria, L. (2003). Algumas reflexões sobre a competência e a incompetência: Desafios para a intervenção psicopedagógica. *Sobredotação*, 4 (2), 25-36. Recuperado de: https://sigarra.up.pt/icbas/en/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82320
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4320753/mod_resource/content/1/2011_Field%20%28completo%29Descobrimo%20a%20estati%CC%81stica%20com%20SPSS.pdf
- Flores, A. (2007). Attribution style, self-efficacy, and stress as predictors of academic success and academic satisfaction in college students. *Dissertation Abstracts*

- International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68. Recuperado de: <https://www.worldcat.org/title/attributional-style-self-efficacy-and-stress-as-predictors-of-academic-success-and-academic-satisfaction-in-college-students/oclc/127318798>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra. Doi: 10.18764/2446-6549.2019.10355
- Ganguly, S., Kulkarni, M., & Gupta, M. (2017). Predictors of academic performance among Indian students. *Social Psychology of Education*, 20(1), 139–157. doi: 10.1007/s11218-0169345-y
- Ganley, C. M., & Lubienski, S. T. (2016). Mathematics confidence, interest, and performance: Examining gender patterns and reciprocal relations. *Learning and Individual Differences*, 47, 182-193. Doi: 10.1016/j.lindif.2016.01.002.
- Garcia, N. R., & Boruchovitch, E. (2015). As atribuições de causalidade no ensino fundamental: Relações com variáveis demográficas e escolares. *Revista Psico*, 46(2), 176-18. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/17642>
- Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358- 374. Doi: 10.1037/h0055425
- Iaochite, R. T., Costa, R. A. D., Fº, Matos, M. D. M., & Sachimbombo, K. M. C. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 45-54. Doi: 10.1590/2175-353920150201922.
- INEP. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Recuperado de <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=607443>
- Jacobs, J., & Eccles, J. (1992). The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 932-944. Doi: 10.1037/0022-3514.63.6.932
- Kaufuss, M. A., & Boruchovitch, E. (2016). AC de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 321-328. Doi: 10.1590/2175-353920150202974.

- Kogut, E. (2016). Adult attachment styles, self-efficacy, and causal attributional style for achievement-related failures. *Learning and Individual Differences*, 50, 64–72. Doi: 10.1016/j.lindif.2016.07.001
- Libâneo, J. C. (2017). *Didática* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Liou, P.Y. (2017). Profiles of adolescents' motivational beliefs in science learning and science achievement in 26 countries: Results from TIMSS 2011 data. *International Journal of Educational Research*, 81, 83–96. Doi: 10.1016/j.ijer.2016.11.006
- Machado, P., Veríssimo, M., Torres, N., Peceguina, I., Santos, A. J., & Rolão, T. (2008). Relações entre o conhecimento das emoções, as competências académicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. *Análise Psicológica*, 26(3), 463-478. Recuperado de: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0870-82312008000300008&lng=pt&nrm=iso
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea. 84p.
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2009). Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (4a ed., pp.148-165). Rio de Janeiro: Vozes.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. A. P. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e de fracasso escolar. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(3), 355-368. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/227353142_Atribuicoes_de_causalidade_e_afetividade_de_alunos_de_alto_e_baixo_desempenho_academico_em_situacoes_de_sucesso_e_de_fracasso_escolar
- Mascarenhas, S., Almeida, L. S., & Barca, A. (2005). AC e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-91. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2952>
- Masson, G. (2016). A valorização dos professores e a educação básica nos estados. *Retratos da Escola*, 10(18). Recuperado de: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/656/693>

- McGrath E., & Repetti, R. (2000). Mothers' and fathers' attitudes toward their children's academic performance and children's perceptions of their academic competence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 713-723. Doi: 10.1023/A:1026460007421
- Medeiros, P. C., Loureiro, S. R., Linhares, M. B. M., & Marturano, E. M. (2000). A autoeficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 327-336. Doi: 10.1590/S0102-79722000000300002
- Mendes, R., Nascimento, D., & Costa-Lobo, C. (2017). Autoeficácia percebida e afetos no Ensino Básico. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2, 57-62. doi:10.17979/reipe.2017.0.02.2658.
- Miranda, L. C., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A. R., & Abreu, S. A. (2012). AC e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF*, 17(1), 1-9. Doi: 10.1590/S1413-82712012000100002
- Moreira, V., Jesus, C., & Pinheiro V. (2013). A valorização do professor: o desafio do reconhecimento. *Enciclopédia Biosfera. Centro Científico Conhecer–Goiânia*, 9(16). Recuperado de: <http://www.conhecer.org.br/enciclop/2013a/humanas/a%20valorizacao%20do%20professor.pdf>
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia acadêmica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4(25), 635-652. Recuperado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/73742/2/92621.pdf>
- Oliveira, C. B. E & Alves, P. B. (2005). Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15(31), 227-238. Doi: 10.1590/S0103-863X2005000200010.
- Oliveira, M. B., Soares, A. B. (2011). Auto-Eficácia, raciocínio verbal e desempenho escolar em estudantes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(1), 33-39. Doi: 10.1590/S0102-37722011000100005
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria Social Cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. (2008). In A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Orgs.), *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp .97-114). Porto Alegre: Artmed

- Resende, G. C., & Mascarenhas, S. A. N. (2018). 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. *Amazônica*, 21(1), 273-287. Recuperado de: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4719>
- Rodrigues, L. C., & Barrera, S. D. (2007). Auto-eficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 1(2). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472007000200006
- Rodríguez-Rodríguez, D., & Guzmán, R. (2019). Socio-familial risk factors and personal protective variables of academic performance in Secondary Education students. *Psicothema*, 31(2), 142-148. Doi: 10.7334/psicothema2018.213
- Sbicigo, J. B., Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., & Dell'Aglío, D. D. (2012). Propriedades psicométricas da escala de autoeficácia geral percebida (EAGP). *Psico*, 43(2), 1. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2013-13586-001>
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Org.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application* (pp. 281-301). New York: Plenum Press.
- Silva, G. C. R. (2011). Atribuições causais dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de Manaus sobre o rendimento escolar (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil. Recuperado de <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/2846/1/GISELE%20CRISTINA%20RESENDE%20FERNANDES%20DA%20SILVA.pdf>
- Silva, G. C. R. F. D., Mascarenhas, S. A. D. N., Silva, I. R. D., Miranda, L., & Almeida, L. S. (2011). Diagnóstico das atribuições causais de estudantes manauaras a partir do questionário das atribuições sobre o rendimento escolar. In *VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica. XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 27-38). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia. Recuperado de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/17245/1/Diagn%C3%B3stico%20das%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20causais%20de%20estudantes.pdf>

- Silva, G. C. R. F., Mascarenhas, S. A. N., & Silva, I. R. (2011a). Propriedades psicométricas do QARE (Questionário das Atribuições para o Rendimento Escolar) aplicado a estudantes brasileiros/Amazonas/Manaus. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19(2), 87-102. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3860287>
- Silva, G. C. R. F., Mascarenhas, S. A. N., & Silva, I. R. (2011b). Vivências de reprovação e as AC de estudantes sobre o rendimento escolar em Manaus. In *X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Recuperado de: http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/x_conpe.pdf
- Silva, J., Beltrame, T. S., Viana, M. D. S., Capistrano, R., & de Oliveira, A. D. V. P. (2014). Autoeficácia e desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 411-420. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0411.pdf>
- Silva, W. K., & Silva, J. B. (2019). A Importância da Autoeficácia em crianças com Dificuldades de Aprendizagem. *Pró-Discente*, 25(1). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000200011
- Stajkovic, A. D., & Sommer, S. M. (2000). Self-efficacy and causal attributions: Direct and reciprocal links. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 707-737. Doi: 10.1111/j.1559-1816.2000.tb02820.x
- Tonelotto, J. M. F., & Gonçalves, V. M. G. (2002). Autopercepção de crianças desatentas no ambiente escolar. *Estudos de Psicologia*, 19(3), 31-41. Doi: 10.1590/S0103-166X2002000300004
- Veas, A., López-López, J. A., Gilar, R., Miñano, P., & Castejón, J. L. (2017). Differences in cognitive, motivational and contextual variables between under-achieving, normally-achieving and over-achieving students: a mixed effects analysis. *Psicothema* 29(4), 533-538. Doi: 10.7334/psicothema2016.283.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. Doi: 10.1037/0022-0663.71.1.3
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(2), 548-573. Doi: 10.1037/0033-295X.92.4.548