

O APORTE DA TEORIA DAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA A COMPREENSÃO DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

SILVA, Gisele Cristina Resende Fernandes da. UFAM/Manaus¹;
MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. UFAM/Humaitá²;
SILVA, Iolete Ribeiro da. UFAM/Manaus³

RESUMO

A aprendizagem pressupõe a integração de aspectos afetivos (emoções e motivações), cognitivos e relacionais que permeiam o processo de ensino no âmbito escolar decorrente da percepção da realidade e do comportamento de atribuir causa ao sucesso ou fracasso escolar. A atribuição de causalidade é um comportamento que ocorre nos seres humanos para explicarem a si mesmos e aos outros as causas que o levaram ao sucesso ou ao fracasso numa realização de tarefa. Essas atribuições ou apontamentos de causas são crenças que a pessoa possui e sustenta por variados motivos (experiências, autoestima, relações interpessoais e significações desenvolvidas ao longo de sua vida) e que nem sempre são regidas pela lógica racional, ou seja, aquilo que o indivíduo atribui como causa do sucesso ou do fracasso na tarefa realizada é indicativo de suas crenças pessoais, motivações, auto-estima e autoconceito e repercutem na aprendizagem. Contudo, para a compreensão da aprendizagem há essa problemática de integrar o afeto e a cognição, de forma que o aporte teórico das atribuições causais embasa estudos nessa área, pois na escola, esse processo de atribuir causas é repetido pelos alunos frente ao desempenho e rendimento escolar. Os estudantes 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 metodologia da escola. Este comportamento correlaciona-se diretamente com a percepção que o aluno possui de si mesmo (auto-estima, autoconceito e autoconceito acadêmico) durante o processo de escolarização, pois o mesmo elencará as causas que o levaram ao sucesso (alto ou bom rendimento) ou ao fracasso (baixo rendimento) escolar. O presente estudo objetiva apresentar a teoria das atribuições causais como um aporte teórico para a compreensão de aspectos afetivos relacionados à aprendizagem e rendimento escolar. A metodologia utilizada foi o estudo de delineamento bibliográfico, pelo qual foram realizadas pesquisas de textos e artigos científicos que tratassem dessa temática. Os resultados da pesquisa neste domínio revelaram que atribuições causais relacionadas ao rendimento acadêmico possuem um caráter afetivo-emocional, pois ao ato de atribuir causalidade há um componente cognitivo (atribuição, expectativa ou percepção da realidade) associado ao sucesso ou fracasso que desencadeia emoções (orgulho, confiança, desânimo ou culpa) que influenciarão o comportamento dos estudantes (envolvimento, evitamento, persistência, desistência) frente à tarefa proposta. Concluiu-se que ao investigar as atribuições causais enquanto um fenômeno psicológico relacionado à aprendizagem pode-se favorecer sua compreensão numa perspectiva mais ampla que integre a cognição e a emoção e melhorar as bases teóricas para a compreensão da afetividade na aprendizagem, contribuindo para uma melhor gestão educativa, pois os alunos estabelecem distinção entre o que aprendem de maneira significativa ou o que não aprendem demonstrando que sabem atribuir uma causa para a sua aprendizagem a partir de conceitos pessoais e afetivos.

Palavras-chave: atribuição causal, aprendizagem, afetividade, rendimento escolar.

Eixo Temático: Formação Docente, Novas Tecnologias e Práticas pedagógicas.

Modalidade de Apresentação: Comunicação em Pôster.

¹ Aluna mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. Correio eletrônico: gcrfs@ig.com.br

² Prof. Dra. do *Campus* Vale do Rio Madeira do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA da Universidade Federal do Amazonas e orientadora da primeira autora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Email: suelymascarenhas1@yahoo.com.br

³ Prof. Dra. da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas e orientadora da primeira autora no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Email: ioletesilva@hotmail.com

A aprendizagem na ótica cognitiva

A aprendizagem é uma capacidade humana que pode ser desenvolvida ao longo da vida. Ela é o resultado da tentativa que o ser humano faz de compreender o mundo, na qual são usados os instrumentos mentais que dispõe; é também a forma de pensar as situações e as expectativas, os sentimentos e as interações com os outros humanos e com o ambiente influenciam a aprendizagem (ANDERSON, 1995a; FARNHAM-DIGGORY, 1994; PIAGET, 1963 *apud* WOOLFOLK, 2000).

Na psicologia cognitiva a partir dos anos 70 tem havido predomínio de concepções da aprendizagem numa perspectiva dinâmica da cognição que é entendida como construção de significados baseados na ação, na reflexão e na abstração. É uma concepção construtivista na qual o aluno possui papel importante no processo de ensino – aprendizagem, não se configurando como um sujeito passivo, mas possuidor de capacidades e potencialidades (ALMEIDA & GUISANDE, 2010). De acordo com essa ótica o conhecimento é aprendido e as modificações de conhecimento possibilitam as mudanças de comportamento, diferenciando-se da visão comportamental, na qual o comportamento é aprendido através de reforços que fortalecem as respostas (WOOLFOLK, 2000).

Nessa perspectiva os indivíduos são ativos e proativos, possuem intenção, auto-organização, são reflexivos e não somente movidos por forças ambientais, mas podem agir para construir seu conhecimento, pois participam das atividades de aquisição de conhecimento, escolhem, prestam atenção, refletem e tomam decisões para que ocorra a aprendizagem (WOOLFOLK, 2000; LEFRANÇOIS, 2008, ALMEIDA & GUISANDE, 2010). De forma que o elemento mais importante no processo de aprendizagem é o que o indivíduo traz consigo, seu conhecimento, que determinará sua atenção, percepção e motivação para a aprendizagem que será construída não somente no âmbito cognitivo, mas global, isto é relacionando a afetividade e todos os processos mentais envolvidos.

Afetos, emoções e motivações para a aprendizagem

A aprendizagem pressupõe a integração de aspectos afetivos (emoções e motivações), cognitivos e relacionais que permeiam o processo de ensino no âmbito escolar. Relacionado ao aspecto afetivo da aprendizagem está o comportamento de atribuir causa ao sucesso ou fracasso escolar, que influenciam diretamente na percepção que o aluno possui de si mesmo durante o processo de escolarização,

pois o mesmo elencará as causas que o levaram ao sucesso (alto ou bom rendimento) ou ao fracasso (baixo rendimento) escolar.

Essas atribuições ou apontamentos de causas são crenças que a pessoa possui e sustenta por variados motivos (experiências, autoestima, relações interpessoais e significações desenvolvidas ao longo de sua vida) e que nem sempre são regidas pela lógica racional.

Segundo Miras (2004) o processo de atribuir sentido pessoal para aquilo que é aprendido supõe a capacidade de elaboração de respostas a algum tipo de pergunta sobre a aprendizagem. As repostas podem remeter a uma análise da dimensão afetiva e emocional da aprendizagem.

A capacidade de atribuir sentido e apontar causas às realizações, como por exemplo, a aprendizagem é desenvolvida ao longo do desenvolvimento cognitivo e afetivo, e, os alunos a partir dos onze ou doze anos podem avaliar essa dimensão afetiva a partir de sua referência pessoal e das representações que possui de si mesmo (o autoconceito) e da avaliação e valorização das características que se auto-atribui (autoestima), como apontam Faria (2000) e Miras (2004).

As atribuições causais relacionadas ao rendimento acadêmico possuem um caráter afetivo-emocional como aponta Almeida e Guisande (2010), pois ao ato de atribuir causalidade há um componente cognitivo (atribuição, expectativa ou percepção da realidade) associado ao sucesso ou fracasso que desencadeia emoções (orgulho, confiança, desânimo ou culpa) que influenciarão o comportamento dos estudantes (envolvimento, evitamento, persistência, desistência) frente à tarefa proposta.

Investigar as atribuições causais enquanto um fenômeno psicológico favorece a melhoria das bases teóricas sobre as variáveis intervenientes que influem na aprendizagem e pode contribuir para uma melhor gestão educativa. Assim, visualizar as atribuições causais pode remeter ao componente emocional e afetivo da aprendizagem escolar, porque os alunos estabelecem distinção entre o que aprendem de maneira efetiva ou o que não aprendem, demonstrando que sabem atribuir uma causa para a sua aprendizagem a partir de conceitos pessoais o que influencia diretamente na autoestima e no autoconceito.

O Autoconceito e a autoestima: aspectos envolvidos no processo de aprendizagem

O autoconceito tem sido definido como o conhecimento que o indivíduo possui sobre si mesmo. Faria e Fontaine (1990, 1992 *apud* FARIA & SANTOS, 2006) definem o autoconceito como o conjunto de percepções que o sujeito possui acerca de si mesmo, isto é, de suas capacidades e competências em vários aspectos da vida: físico, social, escolar. Para Sisto e Martinelli (2004) esse construto inclui aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais enquanto a auto estima seria um componente mais avaliativo e limitado.

O autoconceito começa a ser desenvolvido na infância e permanece em constante transformação durante o ciclo de vida. Autores como Coopersmith (1967), Maccoby (1980) e Swayse (1980) *apud* Sisto e Martinelli (2004) afirmam que as crianças desde pequenas recebem dos adultos significativas informações sobre si mesmas e dessas impressões desenvolvem uma imagem positiva ou negativa sobre si mesmas, que influenciarão em seu autoconceito, de forma que as informações de outras pessoas são elementos constitutivos desse atributo.

Shavelton, Hubner e Stanton (1976) *apud* Sisto e Martinelli (2004) indicaram um modelo teórico que foi aceito por tratar desse constructo de forma hierárquica e multifacetária. Eles definem como a percepção que o indivíduo tem de si, sustentado diretamente por suas experiências em relação aos outros e na valoração que faz de sua própria conduta. Para a formação do autoconceito há componentes afetivos (subjetivos e internos), os sociais (relacionados com o significado que a conduta do indivíduo tem para os demais), os físicos (aspectos que tem repercussão nas atitudes e na aparência geral do indivíduo).

De acordo com Miras (*apud* COLL, 2004, p. 211) "o autoconceito e a autoestima referem-se à representação da avaliação afetiva que a pessoa tem de suas características em um determinado momento." O autoconceito é a visão mais cognitiva e racional e a autoestima é a visão mais afetiva do autoconceito em seus diferentes componentes (como a pessoa se valoriza e se sente em relação às características que se auto-atribui). As pessoas se distinguem entre si em função do caráter mais ou menos positivo de sua auto-estima e a auto-estima positiva é demonstrada quando a pessoa se valoriza, se sente bem consigo mesma e a auto-estima negativa aparece quando a pessoa não se valoriza e se sente mal consigo mesma.

Verifica-se que a auto-estima e autoconceito se relacionam, pois referem-se à representação afetiva que a pessoa possui de si mesma (características em determinado momento) e em relação ao futuro (os eus possíveis: o eu que a pessoa espera ser, o eu que a pessoa acredita que deveria ser e o eu que a pessoa teme ser [Markus e Nirijs, 1986 *apud* MIRAS, 2004]). Esses eus possíveis podem orientar as pessoas para o cumprimento dos objetivos e projeções estabelecidos em relação ao futuro. O sistema do eu evolui ao longo da vida e para ser constituído integra a história de vida, história de sucessos e fracassos, a relação com as pessoas, o nível de aceitação e suporte emocional que dispõe.

Esse sistema organiza as interpretações pessoais sobre a própria experiência de forma a influenciar o comportamento. Por meio dessas aspirações ou eus possíveis os alunos podem elaborar metas e alcançar níveis mais elevados de autoestima, porque se sentem capazes de realizar tarefas, influenciando positivamente a aprendizagem.

A escola e a influência no autoconceito

O estudo do autoconceito escolar tem sido destacado, uma vez que a escola é o espaço no qual as crianças e adolescentes passa boa parte de seu tempo e em virtude de se caracterizar como um espaço de formação.

Nesse espaço a criança passa a ter de lidar não somente com a aprendizagem de conteúdos que são do nível cognitivo, ela também terá de se socializar e por meio da socialização e das relações estabelecidas seu autoconceito será modificado e construído nas vivências do cotidiano. Tornar-se-á mais consciente de suas capacidades de aprender e realizar atividades porque seus relacionamentos foram ampliados, perceberá as expectativas de outrem e suas próprias habilidades e capacidades, o que faz surgir o autoconceito acadêmico, isto é, a representação que o aluno tem de si mesmo enquanto aprendiz, como uma pessoa dotada de capacidades ou habilidades para a aprendizagem em um contexto educativo (MIRAS, 2004).

Para Simões (1997 *apud* SISTO & MARTINELLI, 2004) o autoconceito escolar pode ser conceituado como as representações que os estudantes possuem de suas capacidades, realizações escolares, bem como, da avaliação que faz das mesmas.

O autoconceito acadêmico ou escolar repercute nas metas de aprendizagem, bem como nos estilos de aprendizagem, uma vez que as capacidades e habilidades são percebidas pelo estudante, assim ao avaliá-lo no contexto escolar podem-se obter várias informações sobre os estudantes que poderão nortear as reflexões acerca das atribuições causais referentes ao desempenho escolar. Pesquisas apontam o autoconceito como o principal construto afetivo-emocional e um preditor crítico do rendimento acadêmico, sendo que, crianças com baixo autoconceito tendem a ter baixo rendimento acadêmico, o que por sua vez, incrementa a avaliação negativa de si mesmo, mantendo um círculo vicioso (CHAPMAN, TUNMER & PROCHNOW, 2000; DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005; FORMIGA, 2004; GUAY, MARSH & BOIVIN, 2003; HONG & HO, 2005; MARTURANO, 2004 *apud* CIA & BARHAM, 2008).

Refletir sobre a temática do rendimento escolar associando aos construtos de caráter afetivo propicia uma melhor compreensão acerca da aprendizagem nessa outra perspectiva,

A teoria das atribuições causais

As pessoas se preocupam em compreender e explicar os fatos da vida, pois são ativas e proativas, possui auto-organização, intenção, capacidade reflexiva e não são somente movidas por forças ambientais. De modo que seus comportamentos perpassam por crenças, julgamentos sobre suas capacidades, expectativas e sobre o próprio desempenho. Esse comportamento é o de atribuir causas (Weiner, 1986 *apud* LÉON & DELGADO, 1998; WOLFOOLK, 2000; BECK, 2001; MARTINI & BORUCHOVITH, 2004; MASCARENHAS, 2004; LEFRANÇOIS, 2005; MASCARENHAS, ALMEIDA & BARCA, 2005; ALMEIDA & GUISANDE, 2010).

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 metodologia da escola.

As atribuições causais possuem o objetivo de favorecer ao sujeito a construção de explicações que lhe permitam demonstrar um certo controle sobre o

ambiente e manter sua auto-estima 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.

O autor enfoca que há uma relação entre a atribuição de causalidade com o sucesso e o fracasso na realização da tarefa, de forma que crenças e expectativas depositadas nessa realização podem favorecer um desses aspectos. Além disso, defende que a auto-estima, 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 na tarefa realizada e as crenças estão relacionadas à habilidade ou capacidade, o esforço, a dificuldade da tarefa, professor, estratégias e a sorte (Weiner 1986, 1992 *apud* ALMEIDA & GUISANDE, 2010).

Para classificar as causas atribuídas ao desempenho positivo ou negativo em situações de realização elaborou uma taxonomia em três dimensões, são elas:

1) 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 fatores internos; e 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 auto-estima, pois atribuir causas e correlacioná-las aos fatores internos e externos propiciam ao sujeito uma reflexão sobre o próprio eu, à 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.

Nessa abordagem, a auto-estima e a expectativa de desempenho futuro interferem no desempenho de realização, pois como afirma Woolfolk (2000, p. 339): "Se sucesso ou fracasso é atribuído a fatores internos, o sucesso levará a orgulho e a aumento da motivação, enquanto o fracasso diminuirá a auto-estima".

Portanto, diagnosticar se a crença em relação ao sucesso ou fracasso em determinada tarefa relaciona-se a fatores interno ou externos favorece a compreensão da pessoa na realização de tarefas (sua subjetividade ou seu modo

particular de ser) e contribui também para elaboração de intervenções que possam permitir a responsabilização do sujeito, tornando-o proativo.

2) 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, 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.

3) 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 partir da diversidade de atribuições que o aluno pode dar para explicar seu sucesso ou fracasso em tarefas acadêmicas, Weiner (1986, 1992 *apud* ALMEIDA & GUISANDE, 2010) as organizou seis fatores: (i) capacidade (reflete o grau em que se consideram as próprias habilidades, aptidões e conhecimentos), (ii) esforço (está relacionado com a prática prévia e reflete a intensidade e energia empregada para realização da tarefa), (iii) estratégias (referem-se aos diferentes processos elegidos pelo sujeito para melhorar sua realização), (iv) tarefa (diz respeito às características da atividade, enfatizando-se à dificuldade ou facilidade da tarefa), (v) professores (relaciona-se com a percepção do papel do professor para o auxílio e ensino) e (vi)

sorte (reflete o peso concedido ao azar ou sorte relacionado aos resultados acadêmicos).

Assim, a classificação das atribuições depende dos significados subjetivos que a causa possui para o indivíduo e é influenciada por alguns elementos que a antecedem, de acordo com Stipek (1988 *apud* MARTINI & BORUCHOVITH, 2004) a informação sobre o desempenho de outras pessoas afeta a interpretação que a pessoa faz das causas de sua própria realização, um exemplo disso é quando todos os alunos tiram boa nota, supõe-se que o professor é bom ou a matéria é fácil, a atribuição apontada pode ser a interna como a capacidade.

Conclusão

De maneira geral, os alunos sentem orgulho, maior autoestima, autoconfiança e percepção de valor pessoal após o sucesso se a tarefa for atribuída a uma causa interna, e podem sentir vergonha, culpa, falta de confiança se a causa interna for responsável pelo fracasso. Percebe-se que diante de uma situação avaliativa as crenças, lembranças de experiências anteriores negativas ou positivas podem influenciar o aluno no seu desempenho, dificultando ou facilitando a obtenção de sucesso.

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 auto-estima, diferenças de gênero, a influência das outras pessoas e as expectativas pessoais e de outrem acerca do desempenho em determinada tarefa, o que demonstra que o ser humano também é relacional e que suas interações interferem também nas motivações e conseqüentemente na atribuição de causalidade aos fatos da vida.

Aplicando a teoria de atribuição causal ao contexto educacional podem-se obter explicações sobre a motivação para a aprendizagem, pois na medida em que as causas que motivam e promovem o sucesso ou ao fracasso pode-se refletir sobre o papel de professores e alunos na construção da aprendizagem no cenário escolar.

Ao se investigar as atribuições causais enquanto um fenômeno psicológico relacionado à aprendizagem pode-se favorecer sua compreensão numa perspectiva mais ampla que integre a cognição e a emoção e melhorar as bases teóricas para a compreensão da afetividade na aprendizagem, contribuindo para uma melhor gestão

educativa, pois os alunos estabelecem distinção entre o que aprendem de maneira significativa ou o que não aprendem demonstrando que sabem atribuir uma causa para a sua aprendizagem a partir de conceitos pessoais e afetivos. Assim a teoria das atribuições causais pode ser um aporte teórico significativo para o estudo e compreensão da aprendizagem num aspecto que integre a afetividade e a cognição existentes no processo de aprendizagem.

Referências:

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.

BECK, M. L. G. **A teoria da atribuição causal e sua relação com a educação**. In: Rev. Maringá/PR – ano I - n.3, quadrimestral, dezembro: 2001. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br//03beck.htm>> Recuperado em: 09 abril 2010.

CIA, F.; BARHAM, E. J. **Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares**. In: PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 39, n. 1, pp. 21-27, jan./mar. 2008.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. & Cols. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**, vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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.

FARIA, L.; SANTOS, N. L. **Autoconceito acadêmico, social e global em estudantes universitários**. In: Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Porto. ISSN 1646-0502. 3, p. 225-235, 2006. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/624/1/225-235FCHS2006-4.pdf>
Recuperado em 15 de novembro 2010.

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

LEÓN, J. M. R.; DELGADO, T. G. Atribución causal. In: LEÓN e cols. **Psicología Social: orientaciones teóricas y ejercicio práctico**. MacGrwhill: Madrid, 1998.

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

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

MASCARENHAS, S.; ALMEIDA, L.; BARCA, A. **Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos**. In: Rev. Portuguesa de Educação, ano/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.

MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: CÓLL, C. & Cols. **Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da educação escolar**, vol. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.209-222.

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S.C. – **Escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ)**. São Paulo: Vetor, 2004.

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