

CAUSAS E PROFECIAS AUTO-REALIZADORAS: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR.*

Maria das Graças Cunha Campos**

Resumo: Este trabalho buscou indentificar as percepções causais atribuídas pelos professores alfabetizadores e, ainda analisar a influência do fenômeno da profecia auto-realizadora sobre o desempenho escolar de seus alunos.

Abstract: The study which originated this paper tried to identify the perceptions of causation which are ascribed by literacy education teachers. It also analyses the influences of the context of the "self-fulfilling prophecies" on the performance of their students.

Dentre as instituições sociais necessárias ao homem, a escola - "instância específica de educação é instância específica de produção do humano" (LARA, 1993, p. 79) - destaca-se por ser o local em que grande parte da população vivencia a experiência de construir e reconstruir conhecimento, interiorizar valores e crenças; enfim, culturalmente, o homem traz introjetada a necessidade de escolarizar-se.

relacionamento com o educando, de modo a garantir, sem discriminação, o acesso ao conhecimento, uma vez que

o saber, sendo produção social, tem de ser produção diferenciada, mas não pode ser exclusiva de alguns. As diferenças têm de encontrar espaço para se manifestarem, na riqueza da instabilidade do seu poder e não na pobreza resultante de castrações (LARA, 1993, p. 87).

LARA (1993), em seu artigo, diz que a escola tem um compromisso específico em relação à educação e que a maneira de assumir esse compromisso varia segundo o jogo de forças da sociedade na qual essa escola se acha inserida. Acrescenta a isso o compromisso político, o domínio do saber e o empenho do educador em manter um

Infelizmente, o quadro atual da educação retrata altos índices de evasão e repetência, atingindo os alunos das classes menos favorecidas economicamente. Sabe-se que

Embora as causas mais profundas do problema sejam de natureza sócio-política,

* Este artigo faz parte da Dissertação de Mestrado "Fracasso escolar na alfabetização: atribuição de causalidade na percepção dos professores alfabetizadores" defendida em 1994 junto ao Programa de Mestrado - UFU.

** Professora do Departamento de Organização da Prática Pedagógica da UFU.

ele se manifesta a nível imediato pela dificuldade na aprendizagem acadêmica, principalmente no que se refere à alfabetização (ROSE et alii, 1989, p. 326).

Segundo os mesmos autores, percebem-se, através dos estudos já realizados, evidências para indicar a escola como o local onde se agregam as principais causas responsáveis pelo insucesso escolar, principalmente em se tratando da escola pública, que vem demonstrando a sua incapacidade de oferecer condições de aprendizagem adequadas às necessidades e características de sua clientela.

Percebe-se, por parte dos governantes, especialistas da educação e professores, entre outros, uma busca crescente de explicações para justificar as causas que têm levado a esse fracasso.

Diante da crescente preocupação em buscar alternativas para aumentar as oportunidades escolares, tem-se dado atenção especial para o papel do professor em sala de aula, e especialmente suas crenças e expectativas (ROSENTHAL e JACOBSON, 1991). Neste particular, RODRIGUES (1983) expõe que, devido à situação de sala de aula ser relativamente complexa, o professor procura simplificar o processo de interação, criando expectativas sobre os alunos, o que, conseqüentemente, facilita ou dificulta o seu relacionamento com eles.

O modelo descrito por GOOD e BROPHY (1978) mostra que, à proporção que se vai estabelecendo a interação professor-aluno, as expectativas se auto-realizam. Isso pode ocorrer, segundo os autores, porque:

- . o professor espera, de alguns alunos, comportamentos e desempenhos específicos;
- . diferentes expectativas levam o professor a atitudes diferenciadas em relação aos diversos alunos, indicando, ao mesmo tempo, quais comportamentos ele espera de cada aluno;
- . o tratamento modela o desempenho e o comportamento do aluno, ou seja, alunos dos quais se espera muito serão induzidos a desempenho superior, enquanto que aqueles de quem se espera pouco tenderão a um desempenho inferior.

O estudo realizado por ROSENTHAL e JACOBSON (1966), citado por PATTO (1991) com o objetivo de testar a hipótese de que, numa dada classe, os alunos de quem os professores esperavam um maior desenvolvimento realmente o atingem, vem contribuir para ilustrar e esclarecer o fenômeno da profecia auto-realizadora. Os autores estudaram alunos de três classes de cada uma das seis séries de uma escola primária, sendo uma classe acima da média, uma classe média e uma classe abaixo da média. Após aplicar o Havard Test of Inflexed Acquisition (teste padronizado não-verbal de inteligência), cerca de 20% dos alunos foram apontados como acadêmica-

mente "acelerados". Os nomes desses alunos foram passados para os nove professores, no início do ano de 1964, como os que durante o ano letivo deveriam mostrar um bom progresso intelectual, uma vez que o seu potencial intelectual foi comprovado a partir dos escores obtidos no teste de inteligência. Entretanto, na verdade, os nomes de 20% dos alunos apontados como academicamente "acelerados" foram sorteados através de uma tabela de números equiprováveis. Assim, a diferença entre os alunos indicados e os alunos do grupo de controle existia apenas na cabeça do professor.

Ainda durante o ano, os alunos foram submetidos mais duas vezes ao teste de inteligência não-verbal (de 4 em 4 meses), sendo que o último reteste coincidiu com o término do ano. Porém, estes retestes não foram apresentados como "retestes" para os professores, mas como forma posterior de prever o desenvolvimento intelectual.

No final do ano, os professores foram solicitados a classificar seus alunos de acordo com as seguintes variáveis: em que medida seus alunos seriam bem sucedidos no futuro e em que grau poderiam ser descritos como interessantes, curiosos, felizes, sedutores, ajustados, afetivos e motivados por uma necessidade de aprovação social.

Os alunos cujo desenvolvimento intelectual era esperado tornavam-se mais vivos e autônomos intelectualmente, ou, pelo

menos, eram assim percebidos por seus professores. Apesar de um bom número de alunos do grupo de controle ter obtido um aumento de pontos no QI durante o ano, não foram classificados pelos professores em nenhuma das variáveis. Diante destes resultados, poder-se-ia concluir que, quando o professor mantém uma expectativa favorável em relação aos alunos quanto ao desenvolvimento intelectual, isto realmente ocorre.

WEINER e seus colaboradores (1976) têm demonstrado que, em situações de realização, as características do fator causal a que se atribui o sucesso ou o fracasso influem sobremaneira na emoção experimentada e na expectativa de comportamento futuro em situações semelhantes.

Dessa forma, as profecias auto-realizadoras são conseqüências importantes e de grande relevância prática para a teoria de Weiner, na medida em que o professor, ao criar expectativa com base nas dimensões causais, pode exercer influências negativas para o desempenho do aluno. Da mesma forma, as profecias auto-realizadoras influem sobre posteriores atribuições causais. Suas cognições em tais situações conduzem a certas emoções, expectativas e comportamentos. (WEINER, 1976)

Este autor e seus colaboradores têm pesquisado como se dá a atribuição de causalidade e quais as suas influências sobre

a realização escolar inserida no contexto de sala de aula. Influenciados pelos trabalhos de HEIDER (1970) e de ROTTER (1966), afirmam que, na interpretação e na predição de resultados relacionados ao desempenho, isto é, sucesso ou fracasso, usaram quatro elementos causais: a habilidade, aptidão ou **capacidade**¹ da pessoa; o seu **esforço**²; a dificuldade ou facilidade da **tarefa**³ e o acaso (**sorte ou azar**)⁴. Destes quatro elementos, dois são estáveis (habilidade e dificuldade da tarefa) e dois são instáveis (esforço e acaso); e ainda dois deles são internos (habilidade e esforço) e dois deles são externos (dificuldade da tarefa e acaso).

WEINER e colaboradores (1978) falam destes elementos causais com base em outra dimensão, sua controlabilidade, sendo o esforço e a dificuldade da tarefa causas controláveis, enquanto habilidade e acaso são incontroláveis.

Segundo WEINER (1972), o desempenho na escola é influenciado pelas causas que os sujeitos atribuem ao seu sucesso ou fracasso na realização de tarefas. Assim, de acordo com BARDELLI (1986, p. 1-2),

a atribuição causal, enquanto configuração cognitiva, determina boa parte do comportamento do aluno, atuando como elemento mediador das relações interpessoais, proporcionando conseqüências no desempenho escolar do aluno.

NUNES (1989, p. 152) também apresenta uma contribuição quando faz, no seu trabalho, algumas colocações que merecem atenção. Segundo a autora,

uma das conseqüências do fracasso escolar é a sua relação com a expectativa da criança de que não é capaz de alterar os eventos negativos a ela relacionados. E ainda sugere o desenvolvimento de um traço de personalidade negativo, a internalização da impotência, e suas conseqüências nas relações que o sujeito estabelece na sociedade.

A extensão das influências exercidas sobre a criança estigmatizada determina e co-determina seu rendimento escolar de acordo com as previsões iniciais do professor, que se sente ainda mais seguro em sua capacidade de identificar, mesmo que intuitivamente, o potencial de aprendizagem de cada aluno.

A atribuição feita pelo professor é fortemente assimilada pelo próprio aluno, por

¹ refere-se a uma disposição ou característica relativamente invariante da pessoa, a qual não pode ser diretamente controlada.

² é percebido como uma variável motivacional que se refere às tentativas que o sujeito empreende para a realização da tarefa.

³ da tarefa refere-se a uma atribuição inferida a partir do consenso do grupo, podendo ser influenciada pelo julgamento anterior de outros.

⁴ (acaso) refere-se a uma causa atribuída a partir das condições de reforçamento anterior - (BARDELLI, 1986).

sua família e por seus colegas, podendo ocorrer conseqüências previsíveis sobre seu desenvolvimento emocional, atingindo seu auto-conceito e auto-estima (NUNES, 1989).

Portanto, cuidar dos aspectos inerentes ao processo de atribuição causal do professor para justificar o fracasso escolar na alfabetização significa contribuir para a melhoria da qualidade do ensino dessa população marginalizada, já que assim se subsidiam os professores na definição de sua prática pedagógica. Outro estudo realizado por Weiner e Kukla, citado por RODRIGUES (1988), assinala a influência da atribuição do professor em condições de recompensa e punição. Os pesquisadores estudaram alunos universitários do sexo masculino com o objetivo de aferir a influência da percepção das variáveis capacidade, esforço e resultado na atribuição de recompensas e punições. As principais conclusões mostram que os alunos recompensam mais em função de bons resultados, punindo menos por maus resultados, sendo mais recompensados os alunos mais esforçados com aptidão para a tarefa.

Os resultados acima foram confirmados por HECKHAUSEN (1972) na Alemanha e por SALILI et al. (1976) no Irã; no Brasil, por BARDELLI et al. (1984) e por GODOY (1986).

Os resultados obtidos por RODRIGUES (1980a) com estudantes

universitários do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul e por RODRIGUES e MARQUES (1981) com professores de escolas públicas não foram idênticos aos do estudo original. Nesses estudos os alunos mais recompensados por bons resultados e menos punidos por maus resultados são os que têm capacidade e se esforçam; os menos recompensados por bons resultados e mais punidos por maus resultados são os incapazes (sem capacidade) e não esforçados: de acordo com as amostras, valoriza-se mais a capacidade do que o esforço. Este resultado foi semelhante ao obtido por BARROSO (1978) no estudo sobre atribuição de causalidade e alocação de recompensas e punições a resultados escolares.

Entretanto, BARDELLI e MALUF (1984), replicando o mesmo experimento em São Paulo, com professores e estudantes universitários avaliando alunos simulados, obtiveram resultados como os de WEINER e KUKLA (1970), ou seja, alunos percebidos como esforçados são mais recompensados e menos punidos do que os percebidos como não esforçados.

GODOY (1986), com o objetivo de não apenas replicar os estudos anteriormente citados, mas também visando maior aprofundamento dos mesmos, realizou estudo paralelo, utilizando basicamente a mesma metodologia, trabalhando, porém, não com quatro causas, mas com oito causas relacionadas com a obtenção de sucesso e

fracasso na realização de uma tarefa escolar e as relações com a aplicação de recompensas ou punições por parte dos professores a seus alunos. Estas causas foram obtidas a partir da variação das causas consideradas pelos estudos mencionados anteriormente: Esforço Estável, Esforço Instável, Capacidade, Ânimo, Ajuda Estável, Ajuda Instável, Dificuldade da Tarefa e Acaso. Este estudo teve como amostra estudantes universitários, professores universitários e professores de segundo grau do ensino público estadual da cidade de Uberlândia-MG, avaliando alunos simulados. Os resultados obtidos mostram, que nas situações de sucesso escolar, o esforço estável foi mais recompensado e acaso menos recompensado. Nas situações de fracasso escolar, a falta de esforço estável foi mais punida e o menos punido foi o estado de ânimo, entendido como a presença ou ausência de disposição do sujeito.

A mesma autora chama a atenção para a importância da realização de pesquisas sobre a atribuição de causalidade como fonte de maiores conhecimentos a respeito de fatos que ocorrem em situações de sala de aula, assim como compreende que tais estudos replicados no Brasil poderão levantar dados muito importantes para a compreensão da situação social na escola.

As pesquisas em atribuição de causalidade têm buscado descobrir a estrutura subjacente às atribuições oferecidas pelos

sujeitos. O modelo de três dimensões de WEINER (1974; 1979; 1983) tem oferecido um núcleo conceptual que muitos pesquisadores adotam para analisar as atribuições. De acordo com WEINER (1978), citado por GODOY (1986, p. 5-6), estas atribuições podem ser agrupadas segundo alguns fatores comuns em dimensões topográficas denominadas "dimensões causais". O modelo compreende as dimensões de locus de controle (interno-externo), estabilidade (estável-instável) e controlabilidade (controlável-incontrolável).

A importância da compreensão das dimensões causais para a educação tem proporcionado o aparecimento de novas dimensões para a análise dos fatores causais. PICCININI (1988) apresenta as seguintes dimensões, considerando o conceito e a intensidade de cada uma delas:

1. **Internalidade das atribuições**, referindo-se ao grau em que a causa de um evento está associada ao protagonista da situação. Atribuições como habilidade e esforço são geralmente consideradas como internas, enquanto que dificuldade na tarefa e sorte têm sido percebidas como externas.

2. **Estabilidade da atribuição**, referindo-se à natureza temporal da atribuição de causalidade. Assim, uma causa pode ser relativamente estável em função do tempo ou pode mudar de um momento para outro.

3. Controlabilidade da atribuição, referindo-se ao grau de influência voluntária que pode ser exercida sobre uma causa.

Dentre as conseqüências ligadas às dimensões de uma causa atribuída, nos estudos feitos por BARDELLI (1986) encontram-se três conseqüências primárias e outras que caracterizam uma causa atribuída durante o período em que o sucesso na realização não ocorre.

De acordo com este estudo, a primeira seria a "mudança de expectativa" relacionada à dimensão estabilidade e, portanto, com menor probabilidade de mudança de expectativa.

A segunda conseqüência, "afetos relacionados à estima", está relacionada ao "locus" de causalidade e produz decréscimo na expectativa de sucesso futuro na tarefa, resultando em afeto negativo relacionado à estima (WEINER, 1978).

Controlabilidade está relacionada à terceira conseqüência primária, "julgamentos interpessoais". A habilidade da pessoa e sua sorte escapam a seu controle; o oposto se verifica em relação à dificuldade da tarefa, controlável por quem é responsável por preparar a tarefa, e ao esforço, controlável por quem é solicitado a desincumbir-se de uma tarefa (RODRIGUES, 1988).

Em relação à "persistência", mais uma conseqüência, Weiner, citado por BARDELLI (1986), considera que se o sujeito atribui o fracasso na sua realização à má sorte ou falta de esforço - causas com dimensões instáveis - a expectativa de fracasso seguinte é diminuído, já que a sorte pode mudar, ou ele pode esforçar-se mais. O sujeito pode persistir no comportamento. No entanto, se após várias tentativas não obtiver sucesso, poderá haver uma mudança na atribuição de causa de instável para estável, por exemplo, de falta de sorte para falta de capacidade, diminuindo a expectativa de sucesso e podendo não ocorrer mais o comportamento que levaria ao sucesso. Em contrapartida, quando o sujeito atribui inicialmente o fracasso a fatores estáveis do tipo falta de capacidade ou dificuldade da tarefa, persiste por pouco tempo na tarefa.

Portanto, o professor deve evitar que certas atribuições causais sejam feitas e cabe a ele valorizar o papel do esforço e adequar a dificuldade da tarefa à capacidade de seus alunos, evitando atribuir a fatores internos, incontroláveis e estáveis a responsabilidade pelo seu fracasso.

Diante do exposto, verifica-se a grande importância dos estudos realizados em relação à atribuição de causalidade como fonte de maiores conhecimentos a respeito de fatos que ocorrem em contexto escolar, especialmente na sala de aula (BARDELLI,

1986, GODOY, 1986, BARDELLI e MALUF, 1984, 1991, BARROSO, 1978), o que justifica a realização de estudos para compreender o fenômeno do fracasso escolar na alfabetização partindo das percepções causais dos professores alfabetizadores.

Referências Bibliográficas

- BARDELLI, Cristina. **Crenças causais de professores e alunos de 1ª a 4ª série sobre o "o mau desempenho escolar" do aluno**. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1986.
- BARDELLI, C. e MALUF, M. R. Que valor o professor atribui a capacidade, esforço e resultado obtido pelos alunos em contexto escolar? **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, 36 (4), out/dez, p. 132-41, 1984.
- BARROSO, C. e outros. **Influência de característica do aluno na avaliação de seu desempenho**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortez, nº 26, 1978, p. 61-80.
- GODOY, Sonia A. **Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar e alocação de recompensas e punições: estudo considerando as três dimensões de causalidade proposta por Weiner**. Uberlândia, UFU, Relatório, 1986 (mimeo).
- GOOD, T. L. & BROPHY, J. E. **Looking in classrooms**. New York, Harper & Row, 1978.
- HEIDER, Fritz. **Psicologia das relações interpessoais**. São Paulo: Pioneira, 1970.
- HECKHAUSEN, H.. Pesquisa não publicada, citada por Weiner, B. et al., in *Perceiving the causes of success and failure*. **Attribution: Perceiving the Causes of Behavior**. Organizado por E. E. Jones et al. Morristown, N. J. : General Learning Press, 1974.
- LARA, Tiago Adão. A escola que não tive... O professor que não fui. **Educação e Filosofia**, Uberlândia: EDUFU, V. 7, nº 14, jul/dez, 1993.
- NUNES, Angela V. A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.6 nº 2, p. 139-54, 1989.
- PATTO, M. H. S.. **Introdução à psicologia escolar**. 2 ed. São Paulo: Queroz, 1991.
- PICCININI, César A. Atribuição de causalidade em crianças: alguns aspectos críticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 5, nº 1, p. 57-69, 1988.
- RODRIGUES, Aroldo. Atribuição de causalidade e avaliação de resultados escolares: uma comparação transcultural. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro, nº 32, p. 141-7, jan/março. 1980(a).

- _____. & MARQUES, J. C. Atribuição de causalidade e avaliação do rendimento. **Educação e Realidade**, nº 6, v. 7, p. 7-28, 1981.
- ROSE, Júlio C. e outros. Aquisição de leitura após história de fracasso escolar: equivalência de estímulos e generalização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.5, nº 3, p. 325-46, 1989.
- ROTTER, J. B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, 609, 1966.
- SALILI, F., MAEHR, M. L., e GILMORE, G.. Achievemet and morality: a cross-cultural analysis of causal attribution and evaluation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 33, 1976, p. 327-37.
- WEINER, Bernard. Mechanism versus cognition views. **Theories of motivation: from mechanism to cognition**. Chicago: McNally, 1972
- WEINER, Bernard & KUHLA, A. An attributional analysis of achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 15, 1970, p. 1-20.
- _____; Russel, D. & Lerman, D. Affective consequences of causal ascriptions. In: Jones, E. E. et alii, **New directions in attribution research**. N. J. Lawrence Erlbaum, 1978, v. 2.
- _____. et alii. Social learning (locus of control) versus attributional (causal stability) interpretations of expectancy of success. **Journal of Personality**, nº 44, p. 52-68, 1976.