

Adriana Satico Ferraz



**ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE: EVIDÊNCIAS DE
VALIDADE DE SUA MEDIDA EM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Apoio:



CAMPINAS
2019

Adriana Satico Ferraz

**ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE: EVIDÊNCIAS DE
VALIDADE DE SUA MEDIDA EM ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Área de Concentração - Avaliação Psicológica, para obtenção do título de Mestre.

ORIENTADORA: ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS
CO ORIENTADOR: LEANDRO DA SILVA ALMEIDA

CAMPINAS
2019

P157.93 Ferraz, Adriana Satiko.
F141a Atribuições de causalidade: evidências de validade de sua medida em alunos do Ensino Fundamental / Adriana Satiko Ferraz. – Campinas, 2019.
104 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.

Orientação de: Acácia Aparecida Angeli dos Santos.
Co orientação: Leandro da Silva Almeida.

1. Avaliação psicoeducacional. 2. Educação básica.
3. Atribuições casuais. 4. Motivação para aprendizagem.
II. Santos, Acácia Aparecida Angeli dos. III. Almeida, Leandro da Silva. IV. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM PSICOLOGIA

Adriana Satiko Ferraz defendeu a dissertação "ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE SUA MEDIDA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL" aprovada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco em 24 de janeiro de 2019 pela Banca Examinadora constituída por:

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Evely Boruchovitch
Examinadora

Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Examinadora

Dedicatória

Aos meus avós paternos, José Ferraz e Aparecida dos Santos (*in memoriam*).

Agradecimentos

Chegou o momento de agradecer às pessoas que direta e indiretamente contribuíram para que esse trabalho criasse forma.

Agradeço ao meu pai Marcos Ferraz, a minha mãe Irene Misono e ao meu irmão Marcos Hidemi pelo apoio e compreensão, principalmente nos momentos em que estive ausente.

À minha tia Helena Misono agradeço toda a torcida e o carinho. O seu jeito determinado de ser me inspiram a seguir sempre em frente.

Aos amigos Leonardo Barros, Lucas Dias-Viana e Thaline Moreira teço um especial agradecimento por dividirem comigo não só os espaços, mas também as angústias e as muitas alegrias dessa nossa convivência. Cada um, ao seu modo, fez este período da minha vida mais leve.

E ainda sobre a amizade, expresso a minha gratidão à Thatiana Lima, Fernanda Otoni, Gustavo Martins, Simone Nenê, Mayara Salgado, Amanda Inácio, Francine Queluz, Rosangela Santos e Joene Santos. Todos, de alguma forma, tornaram essa caminhada menos árdua. Feliz de mim por guardar a lembrança das muitas confidências e sorrisos partilhados.

Ao meu namorado Victor Allenspach, destaco a cumplicidade e agradeço por ser o meu refúgio nos momentos mais difíceis – como você mesmo deixou registrado “(...) juntos subimos montanhas, atravessamos cidades e até rios!”. Obrigada, mais uma vez, por se fazer presente.

Agradeço à professora Ana Paula Noronha, pelas valiosas contribuições com o meu projeto, transmitidas sempre de forma amável e respeitosa. Destaco também o auxílio do professor Nelson Hauck nas análises estatísticas de parte dos dados deste projeto.

Agradeço, ainda, à professora Evely Boruchovitch por ter aceito o convite para a minha banca de defesa, bem como pelas sugestões que certamente contribuíram para a melhoria deste trabalho.

Um especial agradecimento à minha orientadora e professora Acácia Angeli dos Santos que, mais do que me orientar, acolheu as minhas dúvidas, apoiou as minhas decisões e confiou em mim. Com a professora aprendi que ensinar é uma habilidade que não se restringe às paredes de uma sala de aula.

Em um espaço destinado a pessoas especiais, é impossível não lembrar do professor Leandro Almeida, que tão bem me acolheu e que continua a me incentivar a trilhar por esse caminho. Sem dúvidas, um incentivo e tanto para continuar.

Agradeço, também, às escolas e aos(as) alunos(as) participantes desta pesquisa – que sejam construídas mais pontes entre os espaços do saber.

Por fim, agradeço às agências de fomento que possibilitaram a realização deste trabalho - a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, código de financiamento 001) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) no âmbito do convênio FAPESP/CAPES (nº processo de bolsa no país 2017/01370-7 e nº processo de bolsa de estágio no exterior [BEPE] 2017/21441-6).

A todos(as) o meu muito obrigada!

Epígrafe

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.”
(Paulo Freire)

Resumo

Ferraz, A. S. (2019). *Atribuições de causalidade: evidências de validade de sua medida em alunos do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas/SP.

As atribuições de causalidade (ACs) são parte de um construto motivacional que se caracteriza pela interpretação do aluno acerca das situações de sucesso/fracasso vivenciados na escola. Mediante a necessidade de instrumentos com bons parâmetros psicométricos para a avaliação das ACs, a presente dissertação, constituída por três estudos, teve por objetivo investigar as evidências de validade da Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Alunos do Ensino Fundamental (EAVAT-EF). Participaram desta pesquisa 935 alunos (3º ao 9º ano), de sete escolas públicas do interior paulista. As idades variaram entre oito a 17 anos ($M = 11,59$; $DP = 1,97$), sendo 504 meninas e 431 meninos, destes 147 alunos eram repetentes. Os instrumentos utilizados foram a EAVAT-EF e a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE-EF), que avalia as metas de realização. A medida de rendimento escolar foi obtida por meio das notas dos alunos em português e matemática. A autoavaliação de rendimento na escola foi atribuída pelo aluno em uma escala tipo Likert de 10 pontos. Este estudo está em conformidade com a Resolução CNS 510/2016 que regulamenta a pesquisa com seres humanos no Brasil. Os alunos responderam aos instrumentos em sala de aula, coletivamente, em um tempo médio de 25 minutos. Os estudos 1 e 2, apresentam a conferência da evidências de validade de critério concorrente à EAVAT-EF (variáveis critério: níveis de ensino, sexo, histórico de repetência, rendimento e autopercepção de rendimento escolar). Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas para os níveis de ensino nos dois fatores da EAVAT-EF e para o histórico de repetência no fator causas para o fracasso. Ambos os fatores da EAVAT-EF forneceram contribuição explicativa para o rendimento escolar. No Ensino Fundamental II, a autopercepção de rendimento escolar apresentou nível explicativo para os fatores causas para o sucesso e fracasso. O estudo 3 traz a evidência de validade baseada em medidas que avaliam construtos relacionados. Identificaram-se correlações estatisticamente significativas entre os fatores da EAVAT-EF e a EMAPRE-EF. Os índices de correlação foram de fraca a moderada magnitude, sendo positivos para os dois fatores da EAVAT-EF e o fator da EMAPRE-EF meta aprender e entre o fator causas para o sucesso e meta performance aproximação. Correlações negativas foram identificadas em ambos os fatores da EAVAT-EF e o fator meta performance evitação e entre o fator causas para o fracasso e a meta performance aproximação. Os índices da *path analysis* revelaram a contribuição explicativa dos fatores da EAVAT-EF para os fatores da EMAPRE-EF Meta aprender e Meta performance evitação. Considera-se que a EAVAT-EF possui parâmetros psicométricos satisfatórios para ser aplicada em alunos do Ensino Fundamental. Recomenda-se que o instrumento seja utilizado como uma ferramenta de rastreio, com a finalidade de melhoria das práticas pedagógicas em sala de aula, e também no acompanhamento de programas de intervenção.

Palavras-chave: atribuições causais, motivação para aprendizagem, avaliação psicoeducacional, educação básica.

Abstract

Ferraz, A. S. (2019). *Causality attributions: validity evidences of its measure in basic education students*. Master's Thesis, Post-Graduate Studies in Psychology, University San Francisco, Campinas, São Paulo.

Causal attributions are a motivational construct that is characterized by the student's interpretation of the success/failure situations experienced at school. Due to the need for instruments with good psychometric parameters for the evaluation of causal attributions, the three studies that integrate this dissertation aimed to investigate the validity evidence to the Causal Attribution for Basic School Students Scale (EAVAT-EF). Participated of this study 935 students (3rd to 9th grade), from seven public schools located in the interior of São Paulo. The ages ranged from eight to 17 years ($M = 11.59$; $SD = 1.97$). There were 504 girls and 431 boys, and of these 147 students had a history of repetition. The instruments used to evaluate the students were EAVAT-EF and the Learning Motivation Assessment Scale (EMAPRE-EF), which evaluates the motivation for learning in the achievement goals approach. The school achievement measure was obtained through the students' notes in portuguese and mathematics. School self-assessment performance was attributed by the student on a 10-point Likert scale. This study followed Resolution CNS 510/2016 that regulates human research in Brazil. The students responded to the instruments in the classroom, collectively, in an average time of 25 minutes. The studies 1 and 2 presented the validity evidences of concurrent criterion to EAVAT-EF (criterion variables: educational levels, gender, repetition historic, school achievement and self-perception of school performance). There were statistically significant differences for the education levels in the two factors of the EAVAT-EF and for the repetition historic in the factor cause for failure. Both EAVAT-EF factors demonstrated an explanatory contribution to school achievement. At Elementary School, self-perception of school performance presented an explanatory level for the two EAVAT-EF factors. The latter study reports the validity evidence based on measures that assess related constructs. Statistically significant correlations were identified between EAVAT-EF and EMAPRE-EF factors. The correlation indices were of low and moderate magnitude – positive correlations were identified for the two EAVAT-EF factors and the EMAPRE-EF factor learning goal; factor causes for the success and performance-approach goal. Negative correlations were also identified - in both the EAVAT-EF factors and the performance-avoidance goal; and the factor causes for failure and the performance-approach goal. The path analysis indices indicated the explanatory contribution of the EAVAT-EF factors to the EMAPRE-EF factors Learning goal and Performance-avoidance goal. It is considered that EAVAT-EF has satisfactory psychometric parameters to be applied in the basic education students. It is recommended that the scale be used as a screening tool for the purpose of improving pedagogical practices and also in the follow-up of attributional retraining programs.

Keywords: causal attributions, motivation for learning, psychoeducational evaluation, basic education.

Apoio Financeiro

PORTARIA nº 206, DE 4 DE SETEMBRO DE 2018, apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, código de financiamento 001), meses de março à abril de 2017.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) no âmbito do convênio FAPESP/CAPES (nº processo de bolsa no país 2017/01370-7 e nº processo de bolsa de estágio no exterior [BEPE] 2017/21441-6).

Sumário

LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE ANEXOS	xiii
APRESENTAÇÃO.....	1
INTRODUÇÃO.....	3
ESTUDO 1 - Evidências de validade de critério para a Escala de Atribuições de Causalidade.....	20
ESTUDO 2 - Escala de atribuições de causalidade e rendimento escolar: estudo de evidência de validade de critério.....	21
ESTUDO 3 - Atribuições de causalidade: evidência de validade de sua medida na educação básica.....	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	23
REFERÊNCIAS	28
ANEXOS	33

Lista de figuras

Introdução

Figura 1- Ciclo da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2000, 2013)	18
---	----

Lista de anexos

Anexo 1- Carta de Autorização Secretaria de Educação.....	33
Anexo 2- Carta de Autorização Secretaria de Educação.....	34
Anexo 3- Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.....	35
Anexo 4- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (1ª via).....	36
Anexo 5- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2ª via).....	37
Anexo 6- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (1ª via).....	38
Anexo 7- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (2ª via).....	39

Apresentação

O papel da motivação do aluno no processo de ensino e aprendizagem aufere cada vez mais espaço nos debates que envolvem os profissionais atuantes no contexto escolar, em especial os psicólogos escolares, coordenadores pedagógicos e professores. Isto advém das novas concepções sobre as formas de compreender e lidar com o aluno. De modo gradativo, observa-se a superação de uma educação centralizada unicamente na transmissão automática de informações, com foco apenas para a estimulação e valorização dos aspectos cognitivos. O meio mais atual de pensar sobre o ensino oportuniza maior abertura para uma forma de educar que valoriza a participação do aluno como agente ativo da sua aprendizagem.

Nesta perspectiva, se destaca as atribuições de causalidade intrapessoais, que se caracterizam pela interpretação do aluno das situações de sucesso e fracasso vivenciadas na escola. Este construto de natureza motivacional, além de contribuir para o entendimento das causas que podem levar a motivação ou desmotivação do aluno, se relaciona com as expectativas que este possui em relação à sua aprendizagem. Estes aspectos, bem como os demais resultados reportados em estudos empíricos estrangeiros e nacionais, realizados com alunos do Ensino Fundamental, público-alvo desta dissertação, sinalizam a contribuição das atribuições de causalidade neste nível de ensino, principalmente por sua ligação com o rendimento escolar.

Uma forma de apreender e posteriormente intervir sobre as crenças atribucionais disfuncionais que são geradoras de comportamentos que desfavorecem o rendimento do aluno na escola e, conseqüentemente, a sua aprendizagem, é a utilização de instrumentos de medida para aquilatar as atribuições de causalidade. Neste sentido, destaca-se a escassez deste tipo de ferramenta no cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere à

apresentação de propriedades psicométricas mínimas para a sua aplicação, em termos de estimativas de fidedignidade e evidências de validade.

Mediante esta demanda, a presente dissertação traz como proposta a investigação de evidências de validade para a Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para alunos do Ensino Fundamental (EAVAT-EF). A EAVAT-EF possui bons resultados psicométricos iniciais e também foi aplicada em estudos que investigaram a sua relação com construtos e variáveis inerentes a educação básica (ex.: resiliência dos alunos, histórico de repetência, dentre outros), o que fomenta a continuidade de um estudo desta natureza.

A conferência de evidências de validade para a EAVAT-EF pretende sustentar teórica e empiricamente as interpretações a serem feitas a partir dos seus resultados, evitando conclusões equivocadas e que possam prejudicar o sujeito avaliado. Para desenvolver este tipo de estudo é necessário considerar as características do contexto - neste caso o ambiente escolar, as particularidades da amostra e a existência de relações entre construtos análogos. Estes pré-requisitos estão em consonância aos objetivos do presente trabalho, que foi o de apurar a capacidade da EAVAT-EF em aferir as atribuições de causalidade de alunos dos dois ciclos do Ensino Fundamental. Os três estudos que compõem a presente dissertação foram elaborados com o intuito de abarcar o maior número possível de variáveis inerentes ao público-alvo a ser avaliado pela EAVAT-EF, a saber, as variáveis critério níveis de ensino, sexo, histórico de repetência, rendimento escolar e autoavaliação do aluno acerca do seu rendimento na escola. Também foram examinadas as relações existentes entre a EAVAT-EF e a motivação para aprendizagem, sob a perspectiva da teoria das metas de realização, mensurada pela Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE-EF).

Introdução

A motivação para aprender aliada a aspectos cognitivos, como a capacidade de raciocínio e a memória, corrobora a qualidade da aprendizagem adquirida pelo aluno ao longo do processo de escolarização. Isso ocorre devido à sua ligação com o envolvimento do aluno nas mais diversas atividades e situações relacionadas à aprendizagem (Bzuneck & Boruchovitch, 2016; Zimmerman, Schunk, & DiBenedetto, 2015). De modo geral, a motivação se faz presente no modo como o aluno se organiza para realizar as tarefas escolares (ex.: estabelecimento de objetivos e metas); na sua execução (ex.: engajamento, quantidade de esforço empreendido e persistência); e na autoavaliação feita pelo aluno acerca dos seus resultados, sejam eles positivos ou negativos, o que comumente repercute na sua disposição para se organizar e executar tarefas similares no futuro (Zimmerman, 2013; Zimmerman et al., 2015; Weiner, 2018).

Uma das formas de compreender a motivação do aluno para aprender é por meio da teoria intrapessoal das atribuições de causalidade, elaborada pelo psicólogo social e pesquisador estadunidense Bernard Weiner, em meados da década de 1970. Este construto motivacional se refere às buscas do aluno por causas que justifiquem as situações vivenciadas, seja de sucesso e/ou fracasso escolar.

A teoria intrapessoal das atribuições de causalidade incorpora os conceitos da teoria de valor e expectativa, que considera a interferência do passado do sujeito no seu momento presente e futuro e, a concepção de *locus de controle*, definido pela autopercepção do aluno em relação a sua capacidade de controlar os acontecimentos. A estes aspectos também se incluíram os estudos do psicólogo Richard Atkinson, que consideravam os afetos como mediadores das causas e dos comportamentos (Weiner, 1972, 1985, 1986, 1992, 2010). Outra importante contribuição para a fundamentação teórica da teoria intrapessoal das

atribuições de causalidade foram os pressupostos da teoria social cognitiva (TSC) de Albert Bandura. A TSC concebe o ser humano como um agente ativo na interpretação, nas escolhas e transformações de si mesmo, em nível de pensamento e comportamento, nos diferentes contextos da vida. Esta perspectiva teórica compreende o funcionamento do sujeito sob uma ótica biopsicossocial. Assim, considera as interações entre os aspectos cognitivos (simbolização e memória) e afetivos do sujeito (sentimentos e emoções) aliada às suas relações interpessoais (família, amigos, professores) com os diversos ambientes e situações vivenciadas que, por sua vez, interferem nas ações do sujeito (Bandura, 2001, 2006).

Weiner (1972, 1985, 1986, 1992, 2010, 2018), ao longo de suas pesquisas com as atribuições de causalidade no contexto escolar, verificou que algumas causas se sobressaíam entre os alunos para justificar as situações de êxito e fracasso vivenciados na escola. São elas a capacidade/inteligência, o esforço, as estratégias utilizadas, a natureza da tarefa, a representação do professor e a sorte (Stipek, 2002; Weiner, 2010, 2018).

Por definição a capacidade/inteligência remete ao nível de credulidade do aluno em possuir ou não habilidades, aptidões e conhecimentos para realizar as tarefas (ex.: “Fui bem na prova de matemática porque fui capaz de resolver a maioria dos problemas.”). O esforço envolve a antecipação e a intensidade do investimento de energia para a execução da tarefa (ex.: “Tirei nota alta em português porque me esforcei muito.”). As estratégias são expressas pelos meios utilizados pelo aluno para cumprir determinada atividade, que podem ser mais ou menos eficazes (ex.: “Não finalizei o trabalho porque não consegui me organizar.”). Por sua vez, a tarefa é compreendida por seu nível de facilidade ou dificuldade (ex.: “Tirei nota baixa no trabalho porque a tarefa era muito difícil”). O papel do professor é atribuído como uma causa pelo aluno em decorrência das suas habilidades para ensinar e se relacionar (ex.: “Sempre vou mal na escola porque a professora não ensina direito.”). Por

último, a sorte ou a falta dela, é atribuída na obtenção de resultados positivos e/ou negativos nas tarefas escolares (ex.: “Fui mal de novo em matemática porque não sou uma pessoa de sorte.”) (Bzuneck, Boruchovitch, Miranda, & Almeida, 2014; Stipek, 2002; Weiner, 1985, 1986, 2010).

Ao selecionar uma causa, automaticamente o aluno a interpretará por meio da análise de três dimensões teóricas que irão lhe conferir o significado psicológico, referentes à localidade, controlabilidade e a estabilidade (Boruchovitch et al., 2014; Paiva & Boruchovitch, 2014; Weiner, 2018). A localidade da causa pode ser apontada pelo aluno como mais interna ou externa (exemplo da dificuldade da tarefa como causa externa ao aluno - “Fui mal na prova de matemática, mas a culpa não foi minha. Fui mal porque matemática é difícil mesmo.”). A controlabilidade alude ao nível de controle que o aluno pensa exercer sobre a causa – controlável ou incontrolável (exemplo do esforço como causa controlável – “Desta vez fui melhor em física porque consegui me esforçar mais.”). O último aspecto se refere à estabilidade, definida pela percepção do aluno em relação à causa ser instável (passível de mudança) ou estável (imutável) (exemplo da inteligência como causa estável – “Fui mal novamente na prova de português porque não sou inteligente e isso nunca vai mudar.”). A estabilidade também remete à temporalidade das situações. Por conta disto, é associada às expectativas de futuro do aluno, que podem ser positivas ou negativas, a depender das suas vivências anteriores (Boruchovitch et al., 2014; Paiva & Boruchovitch, 2014; Weiner, 2010, 2018).

A dinâmica do funcionamento das atribuições de causalidade, que englobam as causas e os aspectos atrelados a elas (localidade, controlabilidade e estabilidade) originam as crenças atribucionais de cada aluno. A formação destas crenças é interferida pelo histórico de vida e escolar do aluno e das normas sociais vigentes. A partir da interação

destes elementos, as atribuições de causalidade podem ser classificadas como mais funcionais ou disfuncionais (Paiva & Boruchovitch, 2014; Weiner, 2010).

As atribuições de causalidade apresentadas pelo aluno afetam as suas expectativas frente à aprendizagem, as suas metas e a quantidade de esforço a ser aplicado nas atividades. Esses aspectos se relacionam ao nível de motivação que o aluno apresentará em novas situações de aprendizagem (Weiner, 2018). Portanto, o modo como se dá a interpretação dos resultados de sucesso ou fracasso por meio das atribuições de causalidade, irá repercutir em um aluno mais ou menos motivado, uma vez que as percepções de competência positivas e mais realistas costumam ser geradoras de atribuições mais funcionais à aprendizagem, e as percepções negativas e irrealistas, denominadas de atribuições desadaptativas, costumam ser disfuncionais para a aprendizagem e para o desempenho escolar (Bzuneck et al., 2014; Lohbeck, Grube, & Moschener, 2017).

Apesar de as atribuições de causalidade apresentarem um caráter subjetivo por estarem ligadas às experiências de aprendizagem particulares à cada aluno, são propostas na literatura classificações das três dimensões teóricas que compõem este construto. Estas classificações evidenciam atribuições de causalidade funcionais, sendo benéficas à saúde psicológica do aluno e favoráveis ao estímulo e manutenção da sua motivação para aprendizagem (Almeida & Guisande, 2010; Bzuneck et al., 2014). Nesta classificação, a capacidade/inteligência é vista como uma causa interna, incontrolável e estável. O esforço e as estratégias utilizadas pelos estudantes são de localidade interna, controláveis e instáveis. A sorte é uma causa externa, incontrolável e instável. A dificuldade da tarefa é tida como uma causa externa, incontrolável e instável. O papel do professor é classificado como externo, incontrolável e instável, quando se trata do conhecimento que este possui da matéria e da sua didática para ensinar, podendo ser definido como controlável quando se

trata do questionamento do estudante acerca de sua habilidade de se relacionar com o professor (Almeida & Guisande, 2010; Pekrun, 2016; Weiner, 2010). Por meio desta categorização, é possível reconhecer um padrão de crenças atribucionais disfuncionais, por exemplo, no aluno que julga o esforço como uma causa externa e incontrolável ou que percebe a sorte como uma causa interna e não externa.

Além dos elementos de ordem cognitiva mencionados, a teoria intrapessoal das atribuições de causalidade também possui uma esfera afetiva, expressa pelas emoções despertadas no aluno em decorrência das situações de sucesso/fracasso escolar (Pekrun, 2016). As emoções geradas pelas atribuições de causalidade, podem refletir na motivação do aluno e, conseqüentemente, repercutir na sua relação com a aprendizagem (Almeida & Guisande, 2010; Pekrun, 2016). É importante assinalar que o aspecto afetivo não foi abordado em nenhum dos estudos que compõem esta dissertação, contudo, é relevante descrevê-lo por ser uma parte importante da teoria intrapessoal das atribuições de causalidade (Pekrun, 2016; Struthers, Weiner, & Allred, 1998).

Apesar de as emoções geradas pelas atribuições de causalidade ser considerada subjetiva, ou seja, serem específicas às particularidades de cada aluno, bem como do contexto onde a situação foi experienciada e da interação entre ambos, é possível classificá-las, ainda que de forma genérica. Isto ocorre em dois momentos, sendo o primeiro diretamente ligado à situação vivenciada e, o segundo, por conta da interferência das atribuições de causalidade (Bzuneck et al., 2014; Weiner, 2010).

Em princípio, qualquer causa atribuída a um dado resultado, sobretudo àqueles inesperados - positivos ou negativos, geram alguma emoção no sujeito. Nas situações de sucesso, por exemplo, é comum o aluno se sentir satisfeito e feliz, e nas situações em que é malsucedido, verifica-se o predomínio da frustração (Bzuneck et al., 2014; Pekrun, 2016; Weiner, 2010). Por conseguinte, a causa apontada pelo aluno e as três dimensões

atribucionais - localidade, controlabilidade e estabilidade, concebem emoções mais específicas.

Por meio de revisões da literatura, autores como Almeida e Guisande (2010), Bzuneck et al. (2014) e Pekrun (2016) relatam que comumente, nos resultados positivos, em que são indicadas causas internas, confere-se ao estudante a sensação de orgulho e autoestima (ex.: se sentir inteligente). Nesta mesma situação, as atribuições para causas externas, como a facilidade da tarefa, provocam a sensação de espanto e de ausência de mérito, e o auxílio do professor, a gratidão. Nas situações negativas, as atribuições internas (ex.: falta de esforço) geram a culpa pelo mau resultado; a irritação e a raiva são percebidas nas causas incontroláveis, sobretudo naquelas controladas por outras pessoas, como a falta de disposição do professor para ensinar. Por sua vez, a incapacidade, tida como uma causa interna e incontrolável ocasiona um maior número de emoções negativas, como a vergonha, humilhação, desesperança e resignação, sendo esta uma das atribuições que mais contribuem para a percepção de competência negativa de estudantes que vivenciam resultados consecutivos de fracasso (Almeida & Guisande, 2010; Bzuneck et al., 2014; Pekrun, 2016; Weiner, 2010).

Como mencionado, a teoria intrapessoal das atribuições de causalidade também considera a interferência das situações vividas no passado para o momento de vida atual e futuro do aluno. Assim, conhecer a trajetória escolar do aluno pode auxiliar na identificação de possíveis crenças atribucionais pouco funcionais para a sua motivação para aprendizagem (Weiner, 1986, 2010, 2018). A seguir, são expostas duas situações que exemplificam a interferência das experiências passadas do aluno em suas ações, baseadas principalmente nas acepções de Weiner (2010) e de Paiva e Boruchovitch (2014).

A primeira situação é do aluno que vivencia ao longo da sua trajetória escolar resultados sucessivos de fracasso em matemática. Por se sair mal algumas vezes em provas

desta disciplina, o aluno se sente triste. Ao buscar por uma explicação para o ocorrido, ele se sente incapaz e não consegue pensar que, por meio do seu esforço nos estudos, poderá se sair melhor em uma próxima vez. Este aluno possui um padrão de crenças atribucionais disfuncionais. Em vista disto, classifica a sua falta de capacidade em matemática como algo interno, estável (que não mudará) e incontrolável, o que poderá implicar na diminuição da sua autoestima, baixa expectativa de sucesso futuro, e sentimentos de desesperança, vergonha e humilhação. Por este motivo, o histórico do aluno acrescido das crenças atribucionais disfuncionais e das emoções negativas passa a ser uma das fontes de desmotivação do aluno para aprender (Paiva & Boruchovitch, 2014; Pekrun, 2016; Weiner, 2010).

O outro exemplo é do aluno que costuma se sair bem em matemática, mas que se saiu mal em uma dada prova (a mesma prova que o colega da situação anterior). Este aluno também se sente triste, porém como o seu histórico é mais positivo em comparação ao do seu colega, ele consegue atribuir ao mal resultado à falta de esforço, admitindo que não estudou o suficiente. Este aluno possui crenças atribucionais mais funcionais, e em decorrência disso, o esforço é classificado por ele como algo interno, instável (pode mudar) e controlável, o que contribui para a manutenção da expectativa, e geram sentimentos de esperança, culpa e arrependimento. Estes dois últimos sentimentos, apesar de serem negativos, são compreendidos neste contexto como motivadores, por estimular o aluno a se sentir incentivado a se esforçar mais em uma situação de avaliação futura, o que contribui para mantê-lo motivado (Paiva & Boruchovitch, 2014; Pekrun, 2016; Weiner, 2010).

No tocante às pesquisas empíricas, as investigações das atribuições de causalidade de alunos da educação básica (Ensino Fundamental I e II) são verificadas em sua maioria no contexto educacional estadunidense. Dentre estes estudos se destaca o de Bell et al. (1994) que abordou a associação entre as atribuições de causalidade e o rendimento escolar

de 237 alunos do 5º ano (*Elementary School*). Bell et al. (1994) verificaram que os alunos que apresentavam bom aproveitamento em matemática e leitura atribuíram o sucesso mais à capacidade do que àqueles que tinham um baixo rendimento. Por sua vez, os alunos com baixo rendimento em leitura atribuíram mais ao sucesso nessa disciplina às causas externas quando comparados aos alunos de melhor rendimento. A avaliação das atribuições de causalidade de 364 alunos do 4º, 7º e 10º ano (*Elementary School, Middle School e High School*) realizada por Shell, Colvin, e Bruning (1995) mostrou que o bom rendimento em leitura e escrita esteve associado as causas menos externas, como a percepção de se sentir inteligente. Shell et al. (1995) identificaram, ainda, que os alunos com baixo rendimento em ambas as habilidades linguísticas expunham um padrão menos funcional do que os alunos com bom rendimento, marcado por atribuições de causalidade externas e incontrolláveis. Em outro estudo, com 192 participantes do 9º ano (*Middle School*), os alunos com bom rendimento em inglês tendiam a atribuir o sucesso às causas internas como a capacidade e o esforço do que os alunos com menor rendimento (Hsieh & Kang, 2010).

As pesquisas ainda não apresentam um consenso acerca das diferenças das atribuições de causalidade entre meninas e meninos. No estudo de Powers e Wagner (1984) com alunos do 6º ao 10º ano (*Middle School e High School*), os meninos atribuíram ao fracasso mais às causas externas e apresentavam sentimentos de desamparo, se percebiam menos esforçados e com baixa expectativas de sucesso. Em Licht, Stader, e Swenson (1989), as meninas do 5º ano se percebiam menos inteligentes do que os meninos. Licht et al. (1989) também constataram que as atribuições de causalidade variavam de acordo com as diferentes disciplinas escolares. Mais tarde, Lohbeck et al. (2017) ao analisarem as atribuições de causalidade de 68 alunos alemães do 2º e 3º ano (*Elementary School*) verificaram que os meninos atribuíram o sucesso escolar mais às causas internas e estáveis do que as meninas. Além de se perceberem menos capazes, as meninas atribuíram ao

fracasso escolar mais à dificuldade da tarefa do que os meninos. Em especial à capacidade, independente do sexo, esta atribuição de causalidade voltada para o sucesso se correlacionou positivamente com o autoconceito e o desempenho acadêmico de 46 alunos alemães do *Elementary School* (Kurtz-Costes & Schneider, 1994). Por sua vez, as atribuições de sucesso atribuídas ao esforço e causas externas apresentaram correlações negativas com o autoconceito e desempenho acadêmico.

As pesquisas também apontam para a existência de alterações nas atribuições de causalidade em razão do avanço da idade e da escolaridade. Assim como ocorre com as diferenças entre meninas e meninos, também é identificada certa heterogeneidade nos resultados desses estudos. No já referido estudo de Shell et al. (1995), os alunos mais velhos demonstraram uma noção maior acerca do papel das atribuições de causalidade para o esforço e para a inteligência. Em uma amostra de alunos portugueses do 5º ao 9º ano (Ensino Básico) avaliada por Almeida, Miranda, e Guisande (2008), os resultados foram diferentes daqueles identificados por Shell et al. (1995). Os alunos mais velhos, principalmente os meninos, valorizavam menos o esforço e os métodos de estudos e, ainda, consideravam mais a importância da sorte do que os alunos mais novos. A estas diferenças nas atribuições de causalidade em face da idade, Almeida e Guisande (2010) consideram a interferência da maturação – desenvolvimento dos componentes cognitivos e psicológicos, bem como o papel do contexto escolar e familiar do aluno.

No que diz respeito ao avanço dos anos escolares, Almeida et al. (2008) averiguaram que os alunos dos anos escolares mais avançados atribuíam maior importância para o uso das bases de conhecimentos como causa atrelada ao sucesso escolar. Esses mesmos autores identificaram nos alunos mais velhos uma diminuição na atribuição da capacidade para justificar as situações de fracasso, menor menção ao esforço e maior valorização para a adoção de um método de estudo adequado. Ao avaliarem 2082 alunos do

Ensino Básico e Ensino Secundário, Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida, e Abreu (2012), observaram que os alunos com bom desempenho em língua portuguesa e matemática o justificavam pela capacidade do aluno e o fraco desempenho na escola à falta de empenho e de organização para estudar. Almeida et al. (2012) também constataram que o bom e o fraco desempenho nas duas disciplinas se associaram à atribuição de capacidade/falta de capacidade, sobretudo nos alunos do Ensino Básico. A capacidade apresentou, ainda, potencial preditivo para o rendimento escolar em ambos os níveis de ensino avaliados por Almeida et al. (2012).

No contexto educacional brasileiro as pesquisas sobre as atribuições de causalidade ainda são escassas, sobretudo no Ensino Fundamental. A revisão de Martini e Boruchovitch (2009) reportou que as primeiras pesquisas com este construto em alunos brasileiros datam da década de 1980. Nesta revisão, as autoras destacam a proeminência de estudos com alunos adultos, em sua maioria com estudantes universitários. Em outro estudo de revisão, Ganda e Boruchovitch (2012) analisaram os instrumentos destinados à avaliação das atribuições de causalidade de alunos da educação básica. As autoras verificaram que os instrumentos brasileiros ($n = 4$) apresentavam poucos estudos acerca dos seus parâmetros psicométricos, em comparação aos instrumentos estrangeiros ($n = 4$). Estes resultados corroboram o estudo de Boruchovitch e Santos (2015) quanto à necessidade de dispor de medidas de avaliação das atribuições de causalidade com qualidades psicométricas adequadas para aferição do construto em escolares brasileiros.

Diferente de outros países como os Estados Unidos e a Alemanha, identifica-se no Brasil a escassez de estudos com a proposta de investigar as atribuições de causalidade intrapessoais na educação básica. Dentre os estudos empíricos mais atuais realizados com amostras de alunos brasileiros do Ensino Fundamental, destaca-se a pesquisa de Zambon e Rose (2012) que aferiu a parte cognitiva das atribuições de causalidade de 159 alunos da 6^a

e 7ª série (atual 7º e 8º ano). As autoras averiguaram que os alunos classificados pelo alto rendimento em Língua Portuguesa interpretavam o seu sucesso a causas como a capacidade e esforço (internas e mais ou menos controláveis). Para os alunos alocados nos grupos de médio e baixo rendimento, o sucesso derivava de causas externas e o fracasso da falta de capacidade.

No estudo de Garcia e Boruchovitch (2014) com alunos 275 alunos do Ensino Fundamental II as atribuições de causalidade estiveram associadas à resiliência, definida pela capacidade do sujeito de superar as adversidades e de serem fortalecidos e transformados por estas situações. As autoras verificaram correlações positivas entre as atribuições frente ao sucesso e fracasso e a dimensão controle da resiliência, que englobava a autoeficácia, o otimismo e a adaptabilidade do aluno (respectivamente, $\rho = 0,47$; $\rho = 0,38$; $p = 0,01$). Encontraram também correlações positivas para as atribuições frente ao sucesso e fracasso e a capacidade de relacionamento do aluno, que abarcava a confiança, o apoio, o conforto e a tolerância (respectivamente, $\rho = 0,40$; $\rho = 0,33$; $p = 0,01$).

Em outro estudo, Garcia e Boruchovitch (2015) abordaram as diferenças das atribuições de causalidade sob diversas variáveis sociodemográficas dos alunos da mesma amostra da pesquisa relatada anteriormente. As autoras verificaram que a forma de atribuir causas às situações de êxito e fracasso entre meninas e meninos eram parecidas, uma vez que não se identificaram diferenças estatisticamente significativas na comparação entre os sexos. Ao se comparar os alunos sem histórico de repetência, estes apresentavam atribuições mais internas e controláveis do que os alunos repententes, sobretudo aos resultados de sucesso escolar. Por conseguinte, os alunos mais novos (5º ano) atribuíram às situações de sucesso a causas mais internas e controláveis do que os alunos mais velhos (6º ao 9º ano).

Estes estudos demonstram a potencial contribuição de conhecer e compreender as atribuições de causalidade dos alunos nas situações de sucesso e fracasso escolar, bem como as a existência de diferenças destas atribuições quanto às particularidades do aluno, como é o caso do sexo, ano escolar, histórico de repetência e o seu rendimento na escola (Garcia & Boruchovitch, 2015; Zambon & Rose, 2012). Para Garcia e Boruchovitch (2014) o aprofundamento sobre as atribuições de causalidade no contexto escolar pode contribuir com o fortalecimento das práticas educativas, uma vez que amplia as perspectivas de compreensão e atuação sobre a motivação do aluno.

Boruchovitch e Santos (2015) salientam a importância de instrumentos destinados à avaliação das atribuições de causalidade, que apresentem qualidades psicométricas satisfatórias, principalmente no que se refere às estimativas de fidedignidade e evidências de validade, sendo estes critérios imprescindíveis para a sua utilização (*American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education [AERA, APA, & NCME], 2014*). Nesse estudo essas autoras trazem os resultados da investigação das qualidades psicométricas da Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Alunos do Ensino Fundamental (EAVAT-EF, Boruchovitch & Santos, 2013).

A EAVAT-EF avalia dois elementos da teoria intrapessoal das atribuições de causalidade, a localidade (interna/externa) e a controlabilidade (controlável/incontrolável) de alunos do Ensino Fundamental I e II (3º ao 9º ano). Além dos pressupostos teóricos de Bernard Weiner, a construção dos seus itens foi baseada nos resultados de pesquisas de delineamento qualitativo, em que foram consideradas as explicações de alunos brasileiros sobre as causas atribuídas às situações de sucesso e fracasso escolar. Essas causas eram relativas ao nervosismo, papel do professor (habilidades para ensinar e se relacionar com os

alunos), prestar ou não atenção, apresentar bom/mau comportamento, ser ou não esforçado, dentre outras.

Inicialmente a EAVAT-EF possuía 55 itens divididos em dois fatores: Causas para o sucesso (31 itens) e Causas para o fracasso (24 itens), com chave de resposta tipo Likert de 3 pontos – “*sempre*”, “*às vezes*” e “*nunca*”. Boruchovitch e Santos (2013) reportam no estudo psicométrico da EAVAT-EF realizado com 668 alunos do Ensino Fundamental I e II, que a melhor estrutura para a EAVAT-EF apontada pela análise de componentes principais foi a de dois fatores. Esta decisão também foi tomada devido a coerência teórica identificada na organização dos itens da escala, bem como à consistência dessa configuração, uma vez que parece haver uma tendência no ser humano em atribuir as causas às situações vivenciadas a partir de dois polos, positivo e negativo. A partir desse mesmo estudo psicométrico da EAVAT-EF realizado por Boruchovitch e Santos (2013) a EAVAT-EF passou a ter 35 itens (Causas para o sucesso, 17 itens; Causas para o fracasso, 18 itens), visto que mesmo com a retirada de alguns itens o instrumento apresentou consistência interna satisfatória, mensurada por meio do coeficiente alpha de Cronbach – Causas para o sucesso, $\alpha = 0,92$; Causas para o fracasso, $\alpha = 0,83$, escala total, $\alpha = 0,91$.

Os resultados do estudo de Boruchovitch e Santos (2015) se configuraram em um ponto de partida para a elaboração dos estudos que compõem a presente dissertação. Em especial, foram considerados os apontamentos das autoras acerca da necessidade de assegurar a qualidade psicométrica do instrumento e a medida apropriada do construto para que a EAVAT-EF pudesse ser utilizada em contexto de pesquisa e, também, na prática de profissionais que atuam diretamente na Educação, em especial, psicólogos escolares e pedagogos. A iniciativa de investir em um estudo desta natureza também ocorreu pelo fato de a EAVAT-EF ser um instrumento de fácil manejo e correção e, que pode ser aplicado de

forma individual e coletiva, em um tempo reduzido, o que visa a otimizar o tempo da avaliação.

Os três estudos que integram esta dissertação tiveram por objetivo investigar as evidências de validade da EAVAT-EF. Este tipo de propriedade psicométrica é fundamental, visto que são essas evidências que permitem a elaboração e sustentação das interpretações a serem feitas a partir dos resultados obtidos com a aplicação do instrumento (AERA, APA, & NMCE, 2014; Urbina, 2010).

Os dois primeiros estudos buscaram as evidências de validade de critério concorrente à EAVAT-EF. Este tipo de evidência contempla as características da amostra avaliada, denominada de critério externo. As variáveis de critério formam um conjunto de indicadores inerentes ao grupo avaliado e que detêm um possível fator de associação ao construto aferido pelo teste, ou seja, são características que não são avaliadas diretamente pelo instrumento, mas que fazem parte da amostra. A evidência de validade de critério possibilita a classificação do público-alvo avaliado, de acordo com as diferenças de desempenho apresentadas pelos subgrupos que são formados pelos sujeitos que compõem uma mesma amostra (ex.: diferenças das médias dos alunos em motivação para aprendizagem em razão dos diferentes anos escolares.). Este tipo de evidência permite inferir que o escore obtido por determinado subgrupo pode não ser o mesmo para os demais subgrupos da amostra. Ademais, tem como propósito possibilitar a classificação, o monitoramento e o planejamento de intervenções (AERA, APA, & NCME, 2014).

O primeiro estudo, intitulado Evidências de validade de critério para a Escala de Atribuições de Causalidade, buscou examinar as possíveis diferenças existentes nos fatores da EAVAT-EF (Causas para o sucesso e Causas para o fracasso) em razão das variáveis critério níveis de ensino - distinções entre o Ensino Fundamental I e II, sexo e histórico de repetência. No que diz respeito à repetência, o número de retenções dos alunos foi

considerado como covariável por antever a possibilidade de haver diferenças entre as três variáveis critério supracitadas. Ainda em relação ao histórico de repetência, verificaram-se as possíveis diferenças nos dois fatores da EAVAT-EF quanto aos critérios de reprovação adotados por cada escola – por ciclo ou por ano escolar.

O estudo seguinte, nomeado “Escala de Atribuições de Causalidade e rendimento escolar: estudo de evidência de validade de critério”, teve por objetivo conferir a evidência de validade de critério concorrente à EAVAT-EF quanto ao rendimento escolar – notas dos alunos em Língua Portuguesa e matemática. Aliado a este objetivo, a pesquisa apresenta a proposta de um modelo testado no Ensino Fundamental I e II. Este modelo teve o intuito de examinar o impacto dos fatores da EAVAT-EF (Causas para o sucesso e Causas para o fracasso) acrescido das variáveis sexo e o número de repetências do aluno tanto para o rendimento escolar (notas dos alunos), quanto para a autoavaliação do rendimento do aluno (nota atribuída pelo próprio aluno acerca do seu desempenho geral na escola).

O último estudo centralizou-se na busca pela evidência de validade para a EAVAT-EF baseada em medidas que avaliam construtos relacionados. Este tipo de evidência de validade fornece informações a respeito do quanto as relações existentes entre os construtos/instrumentos sustentam as interpretações elaboradas a partir das pontuações obtidas com a sua aplicação. Para tanto, é necessário o uso de um instrumento que avalie processos psicológicos que apresente relações entre as dimensões do teste que está sendo validado. (AERA, APA, & NCME, 2014; Nunes & Primi, 2010).

O estudo, anteriormente mencionado, tem por título Atribuições de causalidade: evidência de validade de sua medida na educação básica. Ele se propôs averiguar as correlações existentes entre os fatores da EAVAT-EF (Causas para o sucesso e Causas para o fracasso) e os fatores da Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE-EF, Zenorini & Santos, 2010) (Meta aprender, Meta performance aproximação

e Meta performance evitação). A EMAPRE-EF avalia a motivação do aluno para aprender sob a perspectiva da teoria das metas de realização. Em síntese, as metas de realização se referem à qualidade motivacional do aluno, expressa pelo modo que este percebe e lida com as diversas situações de aprendizagem – execução das tarefas, estudar para a prova, dentre outras (Ames, 1992; Bzuneck & Boruchovitch, 2016).

Neste último estudo, pretendeu-se, também, avaliar o potencial explicativo dos fatores da EAVAT-EF para os fatores da EMAPRE-EF, a fim de endossar a evidência de validade investigada e testar uma parte do modelo cíclico da autorregulação para a aprendizagem (ARA) proposto por Zimmerman (2000, 2013). Em linhas gerais, a ARA envolve a organização do aluno para realizar uma determinada tarefa, o que leva a mobilização de estratégias que auxiliam a sua execução e, após a sua finalização, culmina no julgamento pessoal do sujeito acerca dos resultados obtidos (Zimmerman et al, 2015). O modelo cíclico da ARA se constitui de três fases, ilustrada na Figura 1.

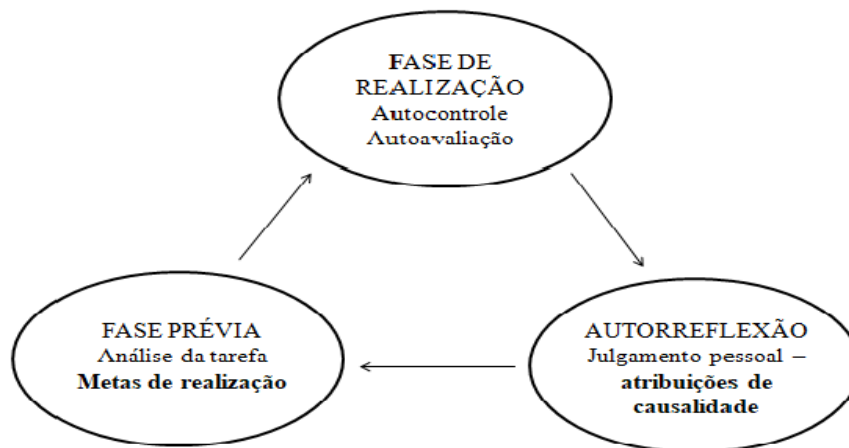


Figura 1. Ciclo da autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2000, 2013).

A primeira etapa, denominada de fase prévia, antecede os esforços que serão empregados para executar uma ação e é composta por crenças motivacionais, dentre elas as

metas de realização, que interferem no quanto o aluno irá se empenhar para realizar determinada tarefa. A fase seguinte, de realização, dá-se com o investimento de esforços do aluno para aprender e envolve as estratégias de aprendizagem - gerenciamento do tempo, busca por ajuda, dentre outros, e a motivação. Estes elementos interferem na concentração e nas ações do aluno. O ciclo da ARA se encerra na fase de autorreflexão, que acontece após o término da ação. Dentre os construtos envolvidos nesta fase encontram-se as atribuições de causalidade, que permitem com que o aluno reflita sobre as causas que determinaram os resultados positivos ou negativos (Zimmerman, 2013; Zimmerman et al., 2015; Weiner, 2010). A fase de autorreflexão, além de completar o ciclo da ARA, é um importante elo para a fase prévia, pois interfere nos processos de antecipação e nas crenças do aluno, que se relacionam com os esforços que serão empreendidos futuramente para a execução de novas ações (Bzuneck et al., 2014; Zimmerman et al., 2015).

Estudo 1 – Evidências de validade de critério para a Escala de Atribuições de Causalidade submetido na Revista Teoria e Prática

**Estudo 2 - Escala de atribuições de causalidade e rendimento escolar:
estudo de evidência de validade de critério submetido na Revista
Portuguesa de Educação**

Estudo 3 - Atribuições de causalidade: evidência de validade de sua medida na educação básica submetido na revista Acta Colombiana de Psicología

Considerações finais

A presente dissertação surge da necessidade de disponibilizar para os profissionais que atuam no campo da Psicologia e da Educação um instrumento com parâmetros psicométricos adequados para avaliar a motivação do aluno para aprendizagem na perspectiva da teoria intrapessoal das atribuições de causalidade. Os estudos empíricos que integram esta dissertação centralizaram-se na investigação de evidências de validade para a Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Alunos do Ensino Fundamental (EAVAT-EF). Para além do seu objetivo principal, os dois últimos estudos trazem contribuições adicionais que corroboram a ampliação da compreensão acerca do funcionamento das atribuições de causalidade em alunos da educação básica brasileira.

Verificou-se no primeiro estudo a evidência de validade de critério concorrente para a EAVAT-EF quanto aos níveis de ensino e histórico de repetência, o que permite sustentar as interpretações realizadas a partir dos resultados obtidos com a sua aplicação (AERA, APA, & NCME, 2014). Em especial à comparação entre os níveis de ensino, os alunos do Ensino Fundamental I pontuaram mais para o fator Causas para o sucesso do que os alunos do Ensino Fundamental II. Considera-se que os alunos dos primeiros anos escolares tenderam a apresentar causas mais internas e controláveis (ex.: menos nervosismo), no entanto, também foram os alunos que apontaram mais para a sorte (causa externa e incontrolável) como uma explicação para o êxito na escola quando comparados aos alunos dos anos escolares mais avançados.

Ao analisar as atribuições de causalidade para o fracasso conjectura-se o possível impacto negativo do histórico de retenções nas diferenças identificadas entre os níveis de ensino. Enquanto que, no Ensino Fundamental I os alunos repetentes e não repetentes pareciam atribuir de forma aleatória as causas para o sucesso e fracasso escolar, os alunos

repetentes do Ensino Fundamental II, sobretudo àqueles retidos sob o critério de repetência por ano escolar, apresentaram somente atribuições estatisticamente significativas para as Causas para o fracasso. Essas causas eram em sua maioria externas e incontroláveis, com destaque para a dificuldade de se manterem calmos nas provas, o papel do professor, a dificuldade da tarefa e a falta de apoio da família.

Ainda, no primeiro estudo observou-se que não houve diferenciação nas atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar entre meninas e meninos, e sim, no fato do aluno apresentar ou não histórico de repetência, o que também tende a repercutir no rendimento escolar. Deste modo, se observou que os meninos repetentes apresentaram atribuições de causalidade mais externas e incontroláveis em comparação com àqueles que nunca repetiram. Estes também ficaram aquém das meninas repetentes e não repetentes. As meninas sem histórico de repetência utilizaram-se mais de atribuições de causalidade internas e controláveis nas situações de êxito e fracasso do que as meninas repetentes, os meninos repetentes e não repetentes.

No estudo 2, verificou-se a evidência de validade de critério concorrente para a EAVAT-EF em relação ao rendimento escolar – notas dos alunos em Língua Portuguesa e matemática. Em ambos os níveis de ensino, as atribuições de causalidade internas e controláveis interferiram no rendimento escolar do aluno. Esse padrão atribucional parece contribuir positivamente para o rendimento na escola, uma vez que sugere maior responsabilidade do aluno sobre as atividades escolares.

Além de conferir a evidência de validade de critério concorrente à EAVAT-EF, o segundo estudo também testou um modelo para verificar o impacto das atribuições de causalidade intrapessoais para o rendimento escolar e a autoavaliação de rendimento do aluno na escola. A este modelo agregaram-se as variáveis sexo e número de repetências, tendo como mediadores os níveis de ensino – Ensino Fundamental I e II. Este modelo

funcionou apenas para o Ensino Fundamental II. Verificou-se que as atribuições de causalidade, o sexo e o número de repetências explicaram o rendimento escolar e a autoavaliação de desempenho na escola dos alunos. Para os alunos do Ensino Fundamental I somente as atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar apresentaram níveis explicativos para as duas medidas de rendimento escolar. Esse nível explicativo foi menor para o Ensino Fundamental I do que no Ensino Fundamental II.

Por último, no terceiro estudo, examinou-se a evidência de validade baseada em medidas que avaliam construtos relacionados para a EAVAT-EF. Os fatores da EAVAT-EF se correlacionaram com os fatores da EMAPRE-EF. Conforme o esperado, os fatores da EAVAT-EF Causas para o sucesso e Causas para o fracasso se correlacionaram positivamente com o fator da EMAPRE-EF Meta aprender e negativamente com a Meta performance evitação. Por sua vez o fator Causas para o sucesso apresentou correlação positiva com o fator Meta performance aproximação, e no fator Causas para o fracasso se averiguou uma correlação negativa com esse mesmo fator da EMAPRE-EF.

A evidência de validade baseada em medidas que avaliam construtos relacionados foi endossada por meio de um modelo que testou o potencial explicativo dos fatores da EAVAT-EF para os fatores da EMAPRE-EF, sob a perspectiva do modelo cíclico da ARA. Os fatores Causas para o sucesso e Causas para o fracasso da EAVAT-EF exibiram nível explicativo positivo para os fatores Meta aprender e Meta performance aproximação, enquanto que estes mesmos fatores da EAVAT-EF apresentaram nível explicativo negativo para o fator Meta performance evitação.

Ainda que cada um dos estudos apresentados tenha atingido o objetivo de conferir evidências de validade à EAVAT-EF é importante considerar suas limitações. Destaca-se a restrição da amostra oriunda de escolas públicas localizadas em apenas uma região do Brasil. Para novos estudos seria interessante aplicar a EAVAT-EF em outras regiões do

país e, também, em escolas particulares, a fim de analisar se os resultados serão similares aos identificados nos estudos da presente dissertação. Este tipo de ampliação permitirá a generalização das evidências de validade da EAVAT-EF para as demais regiões brasileiras. Adicionalmente, se sugere a aplicação da EAVAT-EF para o Ensino Médio, em vias de conferir novas evidências de validade para o instrumento.

A interferência da repetência para a formação das crenças atribucionais do aluno é uma variável a ser melhor explorada em estudos futuros. Neste sentido, é de grande relevância investigar o quanto as reprovações sucessivas podem refletir na percepção pessoal e interpessoal de competência do aluno, o que inclui além das atribuições de causalidade intrapessoais as atribuições interpessoais. Investigar esse outro aspecto da teoria das atribuições de causalidade de Weiner pode auxiliar na compreensão sobre o julgamento dos professores, colegas e pais dos alunos, a respeito de como os alunos são percebidos e qual o impacto das crenças interpessoais para a formação das suas atribuições de causalidade intrapessoais.

A parte afetiva da teoria intrapessoal das atribuições de causalidade é outro ponto importante que não foi analisado na presente dissertação, visto que a EAVAT-EF abarca somente o seu aspecto cognitivo. A investigação das emoções e sentimentos gerados pelas atribuições de causalidade pode fornecer melhor compreensão do funcionamento do construto e, também, um aprofundamento sobre as relações existentes entre as emoções/sentimentos e a motivação, bem como com o autoconceito do aluno.

No tocante ao instrumento, aponta-se para a ausência da dimensão estabilidade na EAVAT-EF, conforme também fora assinalado anteriormente no estudo de Boruchovitch e Santos (2015). Para novos estudos com o instrumento, recomenda-se a elaboração de itens que abarquem esse importante aspecto da teoria intrapessoal das atribuições de causalidade. Neste caso, é imprescindível a realização de estudos psicométricos adicionais para

examinar a estrutura fatorial da escala, agregada à conferência das suas propriedades psicométricas, para que a EAVAT-EF possa continuar sendo utilizada no contexto da educação básica brasileira (Boruchovitch & Santos, 2015). Adicionalmente, é preciso considerar que a EAVAT-EF avalia as atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso escolar de modo geral. Em estudos futuros com o instrumento, sugere-se a inclusão destas atribuições para domínios específicos (ex.: língua portuguesa, compreensão de leitura, matemática, dentre outros).

Tendo em vista que a EAVAT-EF possui bons parâmetros psicométricos espera-se que o instrumento contribua para a avaliação da motivação do aluno em larga escala. Em termos práticos, este tipo de avaliação pode auxiliar psicólogos escolares, professores e demais profissionais que atuam na escola na compreensão de como o aluno justifica os resultados de sucesso e fracasso escolar e, com isso, nortear a melhoria das práticas pedagógicas. Indo mais além, os resultados obtidos com a utilização da EAVAT-EF também podem contribuir para a elaboração de programas de intervenção, denominados de retreinamento atribucional. Estes programas têm por objetivo desconstruir as crenças atribucionais disfuncionais e proporcionar ao aluno meios de perceber novas formas para lidar com os resultados escolares, principalmente àqueles negativos e recorrentes. Neste sentido, o papel da EAVAT-EF também pode ser de acompanhamento das intervenções (*follow-up*), tendo em vista que os seus resultados podem sinalizar a sua efetividade e nortear eventuais alterações das práticas. Ao longo das intervenções é esperado que o aluno passe a apresentar crenças atribucionais mais funcionais e que favoreçam a manutenção da motivação do aluno para aprender. Por fim, é preciso reiterar que a escola, destinada à socialização e a propagação do conhecimento, também pode e deve ser um espaço que estimule o aluno a desenvolver uma consciência crítica acerca de si mesmo e dos contextos que o cercam, e que o prazer em aprender é uma atribuição possível.

Referências

- Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2010). Atribuições causais na explicação da aprendizagem escolar. Em E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 145-168). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Almeida, L. D. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25(2),169-176. doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education, (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Bandura, A. (2011). Social Cognitive Theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.). *Handbook of social psychological theories*, (pp. 349-373). Washington DC: SAGE.
- Bell, S. M., McCallum, R. S., Bryles, J., Driesler, K., McDonald, J., Park, S. H., & Willians, A. (1994). Attributions for academic success and failure: An individual difference investigation of academic achievement and gender. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 4-13.

- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2015). Escala de atribuições de causalidade de estudantes do ensino fundamental (EAVAT-EF). *Interação em Psicologia, 19*(3), 395-406. doi: 10.5380/psi.v19i3.35635
- Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2013). *Escala de avaliação das atribuições de causalidade para sucesso e fracasso escolar*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Bzuneck, J. A., & Boruchovitch, E. (2016). Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia Ensino & Formação, 7*(2), 73-84. doi: 10.21826/2179-58002016727584
- Bzuneck, J. A., Boruchovitch, E., Miranda, L., & Almeida, L. S. (2014). Motivação acadêmica dos alunos. In L. S. Almeida, & A. M. Araújo (Eds.). *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 173-214). Braga: ADIPSIEDUC.
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2012). Avaliação da atribuição de causalidade em contexto educacional. In E. Boruchovitch, A. A. A. Santos, & E. Nascimento (Orgs.). *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial*. (pp. 181-204). São Paulo: Caso do Psicólogo.
- Garcia, N. R., & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. *Psico-USF, 19*(2), 277-286 Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v19n2/a10v19n2.pdf>
- Garcia, N. R., & Boruchovitch, E. (2015). As atribuições de causalidade no ensino fundamental: Relações com variáveis demográficas e escolares. *Psico, 46*(2), 176-187. doi: 10.15448/1980-8623.2015.2.17642
- Hsieh, P. P., & Kang, H. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning, 60*(3), 606-627. doi: 10.1111/j.1467-9922.2010.00570.x

- Kurtz-Costes, B. E., & Schneider, W. (1994). Self-concept, attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology, 19*, 199-216.
- Licht, B. G., Stader, S. R., & Swenson, C. C. (1989). Children's achievement-related beliefs: Effects of academic area, sex, and achievement level. *The Journal of Educational Research, 82*(5), 253-260. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27540351>
- Lohbeck, A., Grube, D., & Moschner, B. (2017). Academic self-concept and causal attributions for success and failure amongst elementary school children. *International Journal of Early Years Education, 25*(2), 190-203. doi: 10.1080/09669760.2017.1301806
- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2009). Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. Em E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea*. (pp. 148-166). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Miranda, L., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A., & Abreu, S. A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em alunos portugueses. *Psico-USF, 17*(1), 1-9. doi: 10.1590/S1413-82712012000100002
- Nunes, C. H. S. S., & Primi, R. (2010). Aspectos técnicos e conceituais da ficha de avaliação de testes psicológicos. In A. A. A. Santos, A. A. Anache, A. E. Villemor-Amaral, B. S. G. Werlang., C. T. Reppold., C. H. S. S. Nunes, ...& R. Primi (Orgs.). *Avaliação Psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão* (pp. 121-128). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

- Paiva, M., & Boruchovitch, E. (2014). Revisitando a teoria atribucional: compreendendo as relações interpessoais em sala de aula. *Itinerarius Reflectionis*, 10(2). doi: 10.5216/ir.v10i2.31195
- Pekrun, R. (2016). Academic emotions. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 120-144). New York and London: Routledge.
- Powers, S., & Wagner, M. J. (1984). Attributions for school achievement of middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 4(3), 215-222.
- Shell, D. F., Colvin, C., & Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in Reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Struthers, C. W., Weiner, B., & Allred, K. (1998). Effects of causal attributions on personnel decisions: a social motivation perspective. *Basic and Applied Social Psychology*, 20(2), 155-166.
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215. doi: 10.3102/00346543042002203
- Weiner, B. (1985). "Spontaneous" causal thinking. *Psychological Bulletin*, 97(1), 74-84. doi: 10.1037/0033-2909.97.1.74
- Weiner, B. (1986). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Em B. Weiner. *An attributional theory of motivation and emotion* (pp. 159-190). New York: Springer US.

- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. New York: Sage.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36. doi: 10.1080/00461520903433596
- Weiner, B. (2018). The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: A no-crisis zone. *Motivation Science*, 4(1), 24-25. doi: 10.1037/mot0000100
- Zambon, M. P., & Rose, T. M. S. (2012). Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização. *Educação e Pesquisa*, 38(4), 965-980. doi: 10.1590/S1517-97022012000400012
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 291-298. Recuperado de <http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP041a5/RIP04430.pdf>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Em M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman B. J, Schunk D. H, & DiBenedetto M. K. A. (2015). A Personal agency view of self-regulated learning. *Self-Concept, Motivation and Identity: Underpinning Success with Research and Practice*. In F Guay, H. Marsh, D. M. McInerney, & R. G. Craven (Eds.), *Self-Concept, Motivation, and Identity: Underpinning Success with Research and Practice* (pp. 83-114). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Anexos

Anexo 1 – Carta de Autorização Secretaria de Educação



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE TUIUTI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
Rua Zeferino de Lima, nº 320 - Centro, Tuiuti-SP. Cep: 12.930-000.
Telefone: (11) 4016.61.57 - E-mail: educacao@tuiuti.sp.gov.br

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

A/C
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco

Prezados,

Eu, Carina Aparecida Ramos, autorizo os pesquisadores *Adriana Satiko Ferraz e
Acácia Aparecida Angeli dos Santos*, da Universidade São Francisco, Campus de
Campinas/SP, a coletarem dados referentes ao projeto de pesquisa **Atribuições de
Causalidade: Evidências de Validade de sua Medida em Alunos do Ensino
Fundamental**, que irá compor sua Dissertação de Mestrado em Psicologia, nesta
instituição.

Tuiuti, 01 de agosto de 2017.



Carina Aparecida Ramos
Secretária de Educação

Carina Aparecida Ramos
RG: 30.236.899-1
Secretária Municipal de Educação

Anexo 2 – Carta de Autorização Secretaria de Educação



Secretaria da Educação



Prefeitura de Itatiba
 GOVERNO PRESENTE

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

A/C
 Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco

Prezados,

Eu, Anderson Wilker Sanfins autorizo os pesquisadores *Adriana Satiko Ferraz e Acácia Aparecida Angeli dos Santos*, da Universidade São Francisco, Campus de Campinas/SP, a coletarem dados referentes ao projeto de pesquisa **Atribuições de Causalidade: Evidências de Validade de sua Medida em Alunos do Ensino Fundamental**, que irá compor sua Dissertação de Mestrado em Psicologia, nesta instituição.

Itatiba, 28 de julho de 2017.



ANDERSON WILKER SANFINS
Secretário da Educação







Prefeitura do Município de Itatiba – Centro Administrativo “Prefeita Ettore Consoline”
 Av. Luciano Consoline, 600 – Bairro do Engenho – Itatiba/SP – CEP 13253-205 — ☎ (11) 3183-0630 – www.itatiba.sp.gov.br

Anexo 3 - Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa:	Atribuições de causalidade: evidências de validade de sua medida em alunos do ensino fundamental
Pesquisador Responsável:	ADRIANA SATICO FERRAZ
Área Temática:	
Versão:	1
CAAE:	73412917.6.0000.5514
Submetido em:	09/08/2017
Instituição Proponente:	CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ AÇÃO SOCIAL FRANCISCANA
Situação da Versão do Projeto:	Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto:	Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal:	Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_975365

Anexo 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (1ª via)**TÍTULO DA PESQUISA: ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE SUA MEDIDA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu, RG abaixo assinado responsável legal de....., dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele (a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Adriana Satico Ferraz e Acácia Aparecida Angeli dos Santos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Campus de Campinas, SP.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é investigar as evidências de validade para a Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Alunos do Ensino Fundamental (EAVAT-EF);
- 2- Durante o estudo será utilizada além da EAVAT-EF a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE-EF). Ambos os instrumentos serão aplicados em sala de aula, com duração estimada em 30 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à sua saúde física e mental;
- 5 – O aluno e os pais/responsável estão livres para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone (11) 2454 8981;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Adriana Satico Ferraz, sempre que julgar necessário pelo telefone número (19) 3779-3371;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

Local

data

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2ª via)

TÍTULO DA PESQUISA: ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE SUA MEDIDA EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eu, RG abaixo assinado responsável legal de....., dou meu consentimento livre e esclarecido para que ele (a) participe como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade dos pesquisadores Adriana Satiko Ferraz e Acácia Aparecida Angeli dos Santos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Campus de Campinas, SP.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é investigar as evidências de validade para a Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Alunos do Ensino Fundamental (EAVAT-EF);
- 2- Durante o estudo será utilizada além da EAVAT-EF a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE-EF). Ambos os instrumentos serão aplicados em sala de aula, com duração estimada em 30 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a sua participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à sua saúde física e mental;
- 5 – O aluno e os pais/responsável estão livres para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone (11) 2454 8981;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Adriana Satiko Ferraz, sempre que julgar necessário pelo telefone número (19) 3779-3371;
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____ , _____
Local

data

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo 6 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (1ª via)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Atribuições de Causalidade: Evidências de Validade de sua Medida em Alunos do Ensino Fundamental”. Meu nome é Adriana Satico Ferraz, sou aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Campus de Campinas, SP. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável.

- 1 - O objetivo da pesquisa é investigar evidências de validade para a de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Alunos do Ensino Fundamental (EAVAT-EF);
- 2- Durante o estudo será utilizada a EAVAT-EF e a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE-EF). Ambos os instrumentos serão aplicados em sala de aula, com duração estimada em 30 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental.
- 5 – Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
- 6 – Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone (11) 2454 8981;
- 8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, nome do principal responsável, sempre que julgar necessário pelo telefone número (19) 3779-3371.

_____ , _____
 Local data

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo 7 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (2ª via)

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Atribuições de Causalidade: Evidências de Validade de sua Medida em Alunos do Ensino Fundamental”. Meu nome é Adriana Satico Ferraz, sou aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação Strictu Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Campus de Campinas, SP. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável.

1 - O objetivo da pesquisa é investigar evidências de validade para a de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Alunos do Ensino Fundamental (EAVAT-EF);

2- Durante o estudo será utilizada a EAVAT-EF e a Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE-EF). Ambos os instrumentos serão aplicados em sala de aula, com duração estimada em 30 minutos;

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a estes instrumentos não apresentam riscos conhecidos à minha saúde física e mental.

5 – Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;

6 – Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone (11) 2454 8981;

8 - Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, nome do principal responsável, sempre que julgar necessário pelo telefone número (19) 3779-3371.

_____ , _____
Local data

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____