

A TEORIA ATRIBUCIONAL: (RE)CONCEITUANDO A MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM

Rogério Alencar Ferraz de Andrade
pedagog@unicruz.edu.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo propor alguns aspectos referentes às possíveis variáveis intervenientes na formação dos conceitos de motivação para a aprendizagem e suas implicações na práxis educacional. Trata-se de investigar a que ou a quem o sujeito atribui o êxito ou o fracasso de seus empreendimentos e como isso interfere na consecução de novos objetivos. Examina-se ainda como a teoria da atribuição compreende a motivação para a aprendizagem. E, por fim, que caminhos os educadores podem tomar no sentido de re-significar suas compreensões acerca do desempenho positivo ou negativo dos educandos.

1. INTRODUÇÃO

A motivação tem sido tema para discussão entre psicólogos, filósofos e educadores. A maioria dos autores situa a motivação apenas entre os aspectos intrínsecos ou extrínsecos na tentativa de desvendar se o que move a pessoa são os impulsos internos — como gostos, querer, intenções, aptidões, peculiaridades fisiológicas — ou os influxos externos — como ambiente, técnicas de condicionamento, métodos de ensino mais estimulantes, etc. No entanto, estas duas perspectivas parecem não contemplar aspectos fundamentais como, por exemplo, a formação dos conceitos de motivação, isto é, o que o indivíduo entende como motivação e como se dá o processo de desenvolvimento da motivação.

Nossa intenção neste artigo consiste em propor alguns aspectos referentes às possíveis variáveis intervenientes na formação dos conceitos de motivação para a aprendizagem e suas implicações na práxis educacional. Nossa pretensão é investigar a que ou a quem o sujeito atribui o êxito ou o fracasso de seus empreendimentos e como isso interfere na consecução de novos objetivos. E ainda, como a teoria da atribuição compreende a motivação para a aprendizagem. Por fim, que caminhos os educadores podem tomar no sentido de re-significar suas compreensões acerca do desempenho positivo ou negativo dos educandos.

2. A TEORIA DA ATRIBUIÇÃO: MARCOS INICIAIS

Na tentativa de compreender o processo interno das motivações que interferem na aprendizagem, Weiner e outros marcaram história com a proposta de uma teoria atribucional da motivação. Weiner destaca-se pela conceitualização do processo de êxito como um processo multi-nível, demonstrando a influência das concepções internas para realizações futuras. Para tornar compreensível sua teoria, juntamente com outros teóricos da atribuição, afirma que, em geral, as pessoas procuram dar diversas explicações, isto é, atribuir (daí o nome da teoria) suas realizações positivas ou negativas a alguma causa (atribuições causais).

Weiner situa as dimensões que causam êxito ou fracasso em três categorias: internalidade, estabilidade e intencionalidade. Sendo assim, no aspecto interno interferem questões intencionais como o esforço do sujeito ou sua indolência e questões não intencionais como, por exemplo, a habilidade do sujeito, seus conhecimentos e sua personalidade; no aspecto externo, interferem questões intencionais como ajuda ou interferência dos outros e não intencionais, como por exemplo, dificuldade ou facilidade de realizar uma determinada tarefa. Essas variáveis estariam situadas entre os aspectos estáveis, isto é, que mantêm um padrão mais ou menos constante. Há ainda outras intervenientes de fundo instáveis que, na mesma perspectiva do interno e externo interferem não apenas no desenvolvimento de uma determinada tarefa, mas ainda na própria concepção acerca das habilidades para realizá-las.

Assim, um aluno que fez experiência positiva num determinado nível de complexidade e obteve êxito costuma atribuir, de acordo com Weiner,(1979)¹, ao seu esforço os resultados conseguidos; enquanto que o aluno que fracassou costuma atribuir a fatores externos como sorte, professor que não explicou direito, etc., as suas frustrações.

Para Weiner, há três fontes de afeto referidas ao êxito ou fracasso:²

Primeiro, está o bom ou mau sentimento básico que depende se o resultado foi favorável ou desfavorável. Weiner diz além disso que estas emoções básicas são as mais fortes e se relacionam diretamente com o resultado obtido; não estão mediatizadas pela atribuição causal que se fez. Segundo, estão as reações específicas que discutimos mais acima (como surpresa), geradas pela sorte e a confiança de atribuições de habilidade associadas com

¹ In site capturado em 01 de agosto de 2004 no www.uv.es/RELIEVE/v7n2/1htm. o processo da teoria da atribuição.

² Idem. (Tradução nossa)

a atribuição causal. Por fim, temos a mediação da dimensão de internalidade sobre sentimentos associados com a auto-estima.

Além disso, interferem no processo de atribuição elementos como auto-estima, diferenças de gênero, a influência das outras pessoas e as expectativas pessoais e de outrem acerca do desempenho do aluno em determinada tarefa.

A grande contribuição da teoria atribucional, contudo, não parece ter sido situar esses elementos como indicadores determinantes na motivação para aprendizagem, mas de ter investigado como se formam os conceitos que desencadeiam a motivação ou a falta de motivação para o aprender. É o que veremos agora.

3. FORMAÇÃO DOS CONCEITOS VIA PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÕES

O behaviorismo já havia trabalhado a questão do aprender a partir do pressuposto da determinação do ambiente e dos influxos induzidos sobre o aprendiz. Tratava-se de “domesticar” a pessoa para que, de forma automática, realizasse as tarefas desejadas. Sua dificuldade em aprender pode ser resolvida pelos condicionamentos operantes criados para o desenvolvimento de uma determinada habilidade.³

No processo do aprender, bastava descobrir o instrumento adequado para repassar a informação que se pretendia introjetar. Desconsiderava-se assim, o processo de significação interna do sujeito — ou, quando muito, era relegado a segundo plano.

A teoria das atribuições resgata o processo de desenvolvimento da motivação a partir das significações construídas pelo indivíduo. Isto é, como ele avalia a sua trajetória e os acontecimentos de que é sujeito e não mero espectador.

Aqui os autores enfatizam a questão da memória como fundamental no momento de realizar um determinado trabalho ou teste escolar. As crenças, as lembranças ou o conhecimento de resultados positivos podem auxiliar o educando para que obtenha êxito na tarefa atual, assim como as lembranças de desempenho negativo obtidos em outros momentos podem causar bloqueio e impactos não desejáveis no empreendimento presente.

³ ver em CAMPOS, Dinah Martins de Souza, Psicologia da aprendizagem.

O mesmo acontece no momento de avaliar determinados desempenhos. Há também determinados esquemas mentais fixados pelas práticas dos educadores que qualificam determinados educandos, ora justificando-os, ora depreciando suas capacidades. É o caso da lógica do aprendizado passado. Em geral, os educadores tendem a subestimar os educandos que tiveram desempenhos negativos e superestimar os que foram bem-sucedidos. Dessa forma, criam-se certas idéias acerca das razões de bom ou mau desempenho. Um aluno que costuma ir mal nas provas poderá ser fruto de reflexões do professor que acredita que, agora, foi bem porque “colou” na prova ou porque teve sorte. Do mesmo modo que justifica (e protege) o aluno — que antes ia bem — com justificativas tais como: devia estar doente, ou algo não vai bem em sua vida pessoal, etc.

O processo das atribuições dá-se ainda pela formação de juízos firmados sobre os boletins de desempenho dos educandos.

Sabemos empiricamente que o processamento por boletins tem lugar ao tomar decisões acerca de admitir candidatos na graduação. Se um pedido mostra um expediente regular, boas recomendações e um candidato com interesses centrados na aplicação da psicologia dos negócios, isto poderia fazer com que o jurado da admissão remonte a outro estudante de características similares. Se o outro teve êxito, é mais que provável que o jurado admita ao novo, pois supõe-se que sua atuação será similar à do anterior.⁴

A teoria da atribuição compreende, assim, aspectos ocultos nas práticas educacionais e que têm grande relevância no que diz respeito ao processo de motivação dos educandos para a aprendizagem. Os modelos e estereótipos criados para justificar os desempenhos positivos e/ou negativos dos educandos e que permanecem subjacentes nas práticas desenvolvidas em salas de aula são responsáveis pelo desenvolvimento de conceitos de capacidade ou incapacidade e mesmo para que o educando adquira auto-confiança em lançar-se a um determinado intento.

Quase sempre atribuímos a algo ou alguém (ainda que seja a nós mesmos) nossas realizações e fracassos e também as realizações e maus desempenhos dos outros. É nesse sentido que os atribucionistas classificam os conceitos como fundamentais para a motivação na aprendizagem. Trata-se de entender: como é que o educando se

⁴ In site capturado em 01 de agosto de 2004 no www.google.com.br. o processo da teoria da atribuição (Tradução nossa).

vê? Como o educador vê o educando? Como as pessoas de suas relações o vêem e confirmam sua condição de capacidade ou incapacidade para o aprender e o realizar-se? Sendo assim, de acordo com Shrauger e Terbovic (1976),

as crianças com um alto conceito de si mesmos valoraram suas habilidades mais alto depois de um êxito que as crianças com baixo auto-conceito ...[e mais] encontraram assim mesmo que os sujeitos de alta auto-estima avaliam mais alto seus resultados que os sujeitos de baixa auto-estima, inclusive no caso de que seus rendimentos não diferiram grande coisa na realidade.⁵

Aqui, mais uma vez, confirma-se a importância da conceituação interna e das compreensões do indivíduo acerca de si mesmo e do mundo que o rodeia. Se, ao desenvolver uma elevada auto-estima, o indivíduo atribui às suas capacidades pessoais os êxitos obtidos e, ao contrário, costuma atribuir ao ambiente e a questões externas suas frustrações, então precisamos situar o papel dos educadores no desenvolvimento da motivação dos educandos e quais as conseqüências das atribuições na sala de aula.

4. EDUCAR É ESTAR IMPLICADO

Heller (1982) assim define o que chamamos de "sentir": "Sentir significa estar implicado en algo y, em general, así es precisamente como sentimos. El sentimiento es figura o trasfondo o, para ser más precisos, tiende a ser lo uno o lo otro." Logo, é inegável a implicação do educador com o universo do educando e isso se dá de forma especial pelos sentimentos decodificados e significados no universo cognitivo dos educandos.

É nesse sentido que Bailey (1975) afirma a relação entre os afetos e os resultados obtidos pelos estudantes. Os sentimentos de orgulho ou vergonha diante do resultado de uma seleção, prova ou teste realizado em sala de aula resultam nas perspectivas positivas ou negativas para as próximas atividades.

A tarefa do pedagogo consiste, de acordo com a teoria atribucional, em conduzir as significações de determinados resultados que os educandos tenham obtido em sala de aula. Deste processo dependerá a motivação para futuros empreendimentos. Se o

⁵ Idem.

educador souber como trabalhar os fracassos (por exemplo, de forma natural) como algo que pode acontecer na vida de qualquer um, possivelmente o educando estará mais motivado para aprender e superar suas limitações; do contrário, o fracasso pode gerar novos fracassos e uma compreensão interna ao aprendiz de que é incapaz para aprender determinada disciplina ou conteúdo. Embora os teóricos da atribuição acreditem que

existe forte evidência de que cada tipo de situação tem seu próprio repertório de atribuições relevantes, de forma que a pauta das atribuições usada pode inclusive diferir de uma classe de matemáticas a uma de estudos sociais...⁶

torna-se clara a correlação entre as reações dos educadores e os resultados (projetados) dos educandos, bem como a importância da reflexão acerca das atribuições conferidas aos resultados como fatores de desenvolvimento de motivação ou bloqueio.

Nesse sentido, Perkins e Unger (Harvard University) desenvolveram um projeto intitulado Teaching for Understanding (TfU), cuja proposta consiste em desenvolver uma educação não apenas centrada no conhecimento, mas na compreensão. O educando não deve ser apenas capaz de realizar cálculos, mas ainda de poder situá-los em outras situações fora do espaço escolar e artificial da sala de aula. Trata-se de uma investigação acurada acerca das compreensões dos conteúdos aprendidos. Os resultados do projeto desenvolvido demonstraram um aumento no nível de motivação dos educandos. Dessa forma, o projeto indicou que, ao entender o que estudam e o sentido do que estudam, os educandos têm mais razões para continuar estudando. Vale dizer, estão (também) implicados no próprio conhecer.

A teoria da atribuição possibilita aos educadores repensar o paradigma da motivação até agora centrado apenas nos moldes da motivação intrínseca e extrínseca, ou seja, girando apenas em torno do aprendiz ou em torno do educador. Propõe que se analisem os processos de compreensão desenvolvidos por ambos e por todos os envolvidos no processo educacional. Para fugir da visão simplista de que bastam algumas técnicas rebuscadas ou instrumentos tecnológicos de última geração para que a motivação possa acontecer, é necessário compreender qual o nível de

⁶ Ibidem.

implicação da pessoa do educador nos processos mentais e significativos do educando. Embora essa dimensão ainda permaneça incipiente devido aos múltiplos fatores que devem ser considerados, é impossível não demarcá-lo como condição inerente ao desenvolvimento da motivação para a aprendizagem. Por isso, a pesquisa realizada por Perkins e Unger torna-se proposta viável para a configuração de um novo paradigma em educação, pois demonstraram que “há uma correlação positiva considerável e estatisticamente importante entre os alunos que haviam compreendido com êxito, suas idéias de compreensão e a valoração que faziam dos métodos de TfU desenvolvidos pelos seus professores”⁷.

5. CONCLUSÃO

A teoria da atribuição proposta por Weiner reconfigura a compreensão da motivação como elemento imprescindível no processo de desenvolvimento e aquisição da aprendizagem e traz à luz dimensões até então não consideradas no campo da educação, como por exemplo, o que o aprendiz pensa dele mesmo e o porquê de não realizar determinadas tarefas.

Além disso, considera elementos importantes no processo das significações internas que estão presentes, porém de forma oculta, nas práticas em salas de aula, por exemplo, as experiências que o educando teve e os êxitos ou fracassos logrados em outras situações, bem como as concepções dos educadores que interferem direta ou indiretamente nas tarefas a serem realizadas no presente.

Com suas pesquisas, os atribucionistas viabilizaram e viabilizam um novo enfoque nas teorias tradicionais da motivação que costumam considerar os elementos de forma isolada, sem relação entre uns e outros. Vê-se que o processo da atribuição diz respeito à forma interna de compreender e elaborar os afetos e como isso interfere no momento presente e nas perspectivas de realização do educando. Por outro lado, revelam ainda que grande parte das atribuições são construções coletivas obtidas nos espaços de relacionamento entre educadores e educandos, isto é, os educadores têm uma quota de participação no desenvolvimento da motivação dos educandos, não tanto pelas metodologias que utilizam, mas pelo modo como perpassam aos mesmos

⁷ In: REIGELUTH, Charles. Diseño de la instrucción. Teorías y modelos, p. 120.

sentimentos de realização ou de impotência diante das tarefas e conteúdos a serem desenvolvidos na escola.

A re-significação dos elementos negativos que geram a falta de motivação para o aprender podem encontrar no ensino para a compreensão (TfU) um caminho positivo que ajude a reconstruir esquemas mentais e altere concepções de educandos e educadores viabilizando, assim, um reconceituar da motivação como elemento fundamental para a aprendizagem.

Nossa pretensão neste artigo não é esgotar a presente temática, mas de apontar alguns elementos que nos ajudem enquanto educadores no desenvolvimento e melhoria das práticas educativas, bem como de refletir acerca das possíveis transformações que venham a ocorrer a partir do aprofundamento dos processos interiores de significação e paradigmas subjacentes na matriz de pensamento de educadores e educandos.

BIBLIOGRAFIA

CAMPOS, Dinah M. de Souza. **Psicologia da Aprendizagem**. 11a. Ed. Vozes, Petrópolis: 1979.

ENRICONE, Délcia (org), **Ser professor**. 2a. ed. Edipucrs, POA: 2002.

HADJI, Charles. **Pensar & agir a educação**. Ed. Artmed, POA:2001.

HELLER, A. **A teoria de los sentimientos**. Fontamara, Barcelona: 1982.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Ed. UFMG, Belo Horizonte: 2001.

REIGELUTH, Charles M. (ED) **Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma da la teoria de la instrucción**. Parte I. Ed. Santillana. Madrid: 2000. Na Internet: www.uv.es/RELIEVE/v7n2/1htm. El proceso teorico de la atribución.