

**ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM****Reinoldo Marquezan  
Márcia Duarte**

O trabalho tece reflexões sobre o processo de inclusão de alunos com deficiências, de forma a garantir a todos eles o direito de freqüentar as salas de aula regulares, aponta os casos em que, mesmo com ajuda, a inclusão pode deixar de respeitar a vontade do próprio aluno, influenciar em seu auto-conceito, rebaixar a auto-estima que construiu com ajuda de outros, bem como tornar os atuais entraves burocráticos da Educação perpetuados na nova modalidade sob a denominação de ensino democrático, acentuando as diferenças. Defende a participação da Universidade no processo de transição.

**A Atribuição de Causalidade**

O estudo foi desenvolvido com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a dinâmica da sala de aula, a partir da aplicação de concepções da Psicologia Social. Trata da identificação da atribuição de causalidade dos professores, pessoal/impessoal, em relação as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O ser humano não é alheio aos fenômenos que acontecem ao seu redor. Depende da ocorrência desses fenômenos, que podem interferir em sua vida de forma a fazê-lo viver ou sucumbir diante de seus efeitos; por isso, busca identificar as causas responsáveis pela formação de tais fenômenos. A compreensão das causas tem influência do meio social, das experiências, necessidades, enfim, das circunstâncias em que ocorrem. Tais atribuições são comuns em nosso cotidiano. Por exemplo, por que bati o carro, por que perdi a carteira, por que logo eu fui assaltado no meio de tantas pessoas, por que foi acontecer comigo? Muitas questões como estas estão constantemente sendo formuladas.

O processo de Atribuição de Causalidade, a partir de seu suporte teórico, possibilita compreendermos melhor nossa realidade. Conhecer as origens das causas dos eventos faz com que reflitamos nossas atitudes ao realizarmos atribuições aos fatos ocorridos em nossa vida. A Atribuição de Causalidade é entendida, neste trabalho, a partir da afirmação de RODRIGUES (1979, p. 143), quando diz que:

Parace-nos suficientemente seguro afirmar que uma das características prevalentes do comportamento humano é a de atribuir causalidade aos fenômenos físicos e sociais que se nos apresentam. Tanto um leigo como um cientista dedicado aos fenômenos da natureza, tanto um romancista como um cientista interessado nos fenômenos sociais e humanos, todos procuram atribuir causalidade aos acontecimentos que observam, a fim de adquirirem um conhecimento que torna possível a contemplação de um mundo relativamente estável, controlável e previsível.

Essa afirmação evidencia que a pessoa necessita buscar explicação sobre as ocorrências e atribuir causas aos acontecimentos para poder compreender e controlar o seu comportamento, o das outras pessoas e a natureza. RODRIGUES (1979) afirma que os seres humanos necessitam realizar essas atribuições às causas dos eventos ocorridos ao seu redor. A Atribuição de Causalidade se constitui numa das formas de explicação das causas dos fatos que acontecem no nosso dia-a-dia, possibilitando, assim, novas atitudes diante de determinados acontecimentos.

Os estudos que deram origem ao que se denomina Atribuição de Causalidade foram realizados por Heider (1958) e em estudos que relacionavam a percepção física e a causalidade social dos eventos de Simmel (1944), Rotter (1954), Kelley (1967) e Rodrigues (1979). Esses estudos, relacionados com o processo de explicação dos fatos que acontecem na vida das pessoas, são objeto da Psicologia Social.

A Psicologia Social, enquanto campo de pesquisa que estuda o comportamento dos seres humanos e a influência dos fatores sociais do meio no qual está inserido, possui uma área de abrangência que estuda as relações entre as pessoas - Atribuição de Causalidade. Procura compreender, perceber, explicar e desenvolver mecanismos de intervenção sobre a origem das causas fenomenais e sociais dos eventos que o ser humano necessita questionar e identificar.

As pessoas são motivadas para compreenderem a realidade onde vivem visto que esse conhecimento representa, de alguma maneira, poder. Desta forma, DELA COLETA (1980) salienta que ao lado desta compreensão da realidade, os processos de atribuição de causalidade influenciam as

respostas que o sujeito vai emitir em razão do comportamento do outro. Isto é, a Atribuição de Causalidade pode ser considerada como um importante elemento mediador, moderador, das relações entre as pessoas, à medida que o comportamento de cada um será, em boa parte, determinado pelos conhecimentos cognitivos que a pessoa faz a respeito do mundo e da ação de seus semelhantes.

Nesta perspectiva, o processo de Atribuição de Causalidade possui propriedades disposicionais e situacionais que possibilitam explicar a ocorrência dos fatos acontecidos no cotidiano social e pessoal. Segundo Heider, apud DELA COLETA (1980, p. 12), "as propriedades disposicionais são as invariâncias que permitem a percepção mais ou menos estável do mundo, e se referem tanto à característica dos objetos como das pessoas". Tanto um cientista social como qualquer outra pessoa que observa o comportamento humano de maneira não-científica, ambos procuram sempre identificar as invariâncias que tornam estáveis, predizíveis e coerentes os comportamentos observados. As propriedades disposicionais são estas invariâncias que tornam possível um mundo mais compreensível, permitindo, assim, formar idéias ordenadas e consistentes do conjunto de estímulos com os quais entramos em contato em nosso processo de interação com a realidade.

Segundo RODRIGUES (1979), as invariâncias não mudam, tal fenômeno é aquilo e fim. Por exemplo, a noite é escura e não podemos mudar. Já as variantes, as propriedades situacionais, podem mudar de acordo com a ação da pessoa. Uma propaganda de televisão, por exemplo, poderá mudar a opinião das pessoas em relação a um determinado produto.

As pessoas dirigem a atribuição de causalidade aos fenômenos que observam segundo dois fatores básicos: as forças do ambiente e as características pessoais. As forças do ambiente se referem às atribuições externas, as características pessoais referem-se às atribuições internas. As causas atribuídas ao ambiente poderiam compreender tanto as características do momento como as dificuldades enfrentadas pela pessoa, as facilidades que o ambiente lhe oferece, as ocorrências devidas ao acaso e a eventuais acontecimentos causais. As causas relativas ao sujeito originam-se de duas fontes distintas: das características estáveis do sujeito, suas habilidades, capacidades, potencialidades e das suas necessidades do momento, suas motivações, seu esforço, seu empenho, intenção em conseguir determinado efeito ou resposta.

Os estudos sobre Atribuição de Causalidade confirmam que, quando observamos a ação de outra pessoa, tendemos a realizar atribuições disposicionais, isto é, tendemos a considerar a outra pessoa como responsável pelo acontecimento. Porém, quando avaliamos nossas próprias ações, tendemos a atribuir maior responsabilidade a fatores externos. Como conseqüência disto, o observador de uma determinada ação tende a realizar atribuições disposicionais, já o autor de uma determinada ação tende a realizar atribuições situacionais.

Para Heider conforme RODRIGUES (1979), a atribuição de causalidade pode ser pessoal e impessoal. O autor salienta que toda ação é função de três variáveis: a intenção do autor, sua habilidade e as forças do ambiente. Isso quer dizer que um acontecimento pode depender da intenção e da habilidade do seu autor para sua ocorrência, caracterizando causalidade pessoal. Poderão, também, ocorrer acontecimentos sem haver intenção por parte da pessoa, ou seja, o meio será o responsável por produzir o aparecimento da ação.

Conforme RODRIGUES (1979), a causalidade pessoal se caracteriza pela equifinalidade, pela invariabilidade dos fins, das metas, e pela variabilidade dos meios utilizados para alcançar determinado objetivo. A intenção da pessoa é fator central e o seu esforço é fundamental, ou seja, a pessoa utiliza o meio necessário à obtenção de seu objetivo. Por exemplo, o professor tem intenção de fazer o aluno aprender determinado conteúdo. Para tanto, utiliza recursos adequados, pois deseja que o aluno aprenda. Dessa forma, o professor mostra sentir-se responsável pelo aprendizado do aluno. O professor atribui a si a causa pelo acontecido.

O autor indica duas características de causalidade pessoal. A causalidade local e a equifinalidade. A causalidade local se caracteriza pelo fato de uma pessoa O ser a origem de uma ação X. A pessoa O, percebida por uma outra pessoa, P, como unida à ação X, é, também, percebida como tendo sido a origem da mudança confirmada, pois a sua intenção é indispensável à ocorrência da ação X. A causalidade equifinalidade se caracteriza pela busca por parte de uma pessoa, O, a qual se utiliza de diferentes meios para atingir determinada ação, de acordo com os obstáculos apresentados pelo ambiente.

Também segundo RODRIGUES (1979), a causalidade impessoal se caracteriza por não haver intenção da pessoa em realizar determinada ação. O meio é o responsável por determinar a ocorrência da ação originada não intencionalmente. Esta é a diferença da causalidade pessoal, na qual a pessoa utiliza meios diferentes para alcançar determinado objetivo. Na causalidade impessoal, por exemplo, o professor não tem a intenção de que o aluno aprenda sobre determinado assunto, mas o meio se encarrega de proporcionar as condições necessárias para a ocorrência do evento, gerando a causalidade é impessoal.

Existem diferentes situações em que a causalidade poderá ser atribuída a uma pessoa. Heider apud

RODRIGUES (1979) distingue as atribuições em três níveis.

No primeiro nível, a pessoa é vista como responsável por qualquer efeito que esteja, de qualquer maneira, ligado a ela, ou que pareça, de alguma forma, ter ligação com a mesma. Como exemplo, mencionamos os casos das pessoas que são cumprimentadas pela vitória ou derrota do time de futebol da qual são apenas torcedoras, de pessoas que se constituem culpadas por fatos que outras, da mesma raça, cor, religião, tenham cometido. As pessoas se responsabilizam por fatos realizados por outras, assumindo, assim, a culpa.

No segundo nível, a pessoa é responsável por tudo o que tenha realizado. Sendo ela mesma condição necessária para o acontecimento do evento, qualquer ação realizada por ela será suficiente para ser a fonte da origem da ocorrência; ela é responsabilizada não por suas intenções, mas pelos efeitos causados. Para exemplificarmos, tomamos uma pessoa que toca a campainha de uma casa e acorda o bebê que está dormindo. Ela não sabia que ali se encontrava um bebê dormindo, mas fica como responsável por ter acordado o bebê. Este nível se caracteriza por ser uma causalidade impessoal, ou seja, não houve a intenção por parte da pessoa de realizar a ação.

No terceiro nível, a pessoa é considerada responsável pela ocorrência do evento ao qual está diretamente ligada, à medida que a consequência desse ato poderia ter sido premeditada, e lhe faltou capacidade e/ou esforço para exercer controle e evitar a ocorrência do fato. Por exemplo, uma pessoa joga uma ponta de cigarro pela janela de um edifício e atinge outra que, naquele momento, passava pela rua, queimando-lhe a roupa. A pessoa, claramente, não teve a intenção de queimar ninguém com o cigarro, mas existe a possibilidade de, em se atirando um cigarro pela janela de um edifício, acertar alguém. A pessoa é responsabilizada pela ocorrência porque poderia ter previsto o acontecimento e, conseqüentemente, ter evitado o fato.

Portanto, a causa dos acontecimentos pode ser a pessoa (pessoal) ou o meio (impessoal). Pode ser mais da pessoa (internalidade) e pode ser mais do meio (externalidade). Entre esses extremos, pessoal/interno e impessoal/externo, pode ser fixado um ponto que mostra a influência de maior ou menor causalidade pela ocorrência do evento. O local de fixação desse ponto se chama locus de controle.

Para DELA COLETA (1980, p. 132), o locus de controle é "...um constructo que pretende explicar a percepção das pessoas a respeito da fonte de controle dos eventos, se a própria do sujeito - interno - ou pertencente a algum elemento fora de si próprio - externo -". O locus de controle não é uma característica a ser descoberta dentro das pessoas, ele apenas auxiliará nas interpretações de respostas realizadas por elas. Por exemplo, o professor pode ter a intenção e também, realizar ações para a ocorrência de determinadas aprendizagens. Então, a causalidade não será só pessoal ou só impessoal. Ela poderá ser mais pessoal, locus de controle mais na internalidade, ou mais impessoal, locus de controle mais na externalidade.

O locus de controle internalidade é entendido a partir da afirmação de RODRIGUES (1981, p. 68/69), quando diz que:

Se nós nos sentimos capazes de interferir nos reforços aos nossos comportamentos, isto é, se cremos que podemos antecipar determinadas recompensas mediante a perpetração de certos atos, nós nos sentimos capazes de controlar as suas conseqüências. As pessoas que têm esta sensação de capacidade de controlar certos eventos conducentes a determinados fins, são pessoas que se situam mais para o pólo da internalidade do continuum internalidade/externalidade.

Quanto ao pólo da externalidade, o autor afirma que:

*...as pessoas que não se sentem capazes disto e que atribuem à sorte, ao destino, ao acaso, ao azar ou a outros poderosos (Levenson, 1972) a responsabilidade pelo que lhes ocorre, são pessoas que se situam mais em direção ao pólo de externalidade daquele continuum.*

O locus de controle internalidade acontece quando atribuímos a nós mesmos a capacidade de produzir nossas recompensas, podendo, assim, intervir para mudar a situação existente; o locus externalidade acontece quando acreditamos nas forças fora de nossa capacidade, ou seja, apontamos fatores externos, do ambiente, como sendo os responsáveis pelos acontecimentos.

A pesquisa

A Atribuição de Causalidade é uma área de pesquisa, dentro da Psicologia Social, que procura compreender o ser humano na sua complexidade e diversidade. Não é um novo paradigma para a educação, mas amplia o olhar do professor sobre a compreensão da realidade e, assim, encontra soluções, transformando-a. Baseados neste referencial, realizamos, no ano de 1999, a pesquisa "Atribuição de Causalidade pelos professores às Dificuldades de Aprendizagem dos Alunos". Tivemos por objetivos identificar a causalidade atribuída pelos professores às dificuldades de aprendizagem dos

alunos, verificar se a causalidade é pessoal ou impessoal, ou seja, se o professor atribui a si ou a fatores externos a responsabilidade pela dificuldade de aprendizagem do aluno e, também, conhecer o locus de controle internalidade/externalidade da causalidade.

Os dados foram obtidos através da aplicação de um questionário, respondido por sessenta (60) professores das primeiras séries do 1º grau de 36 escolas municipais da cidade de Santa Maria - RS. O questionário, construído para a identificação das atribuições, seguiu o modelo Escala Likert e foi constituído por doze questões, divididas em três blocos. O primeiro abordou as questões ligadas aos aspectos pessoais do professor, sua formação acadêmica, a metodologia, o desejo e a sua ação frente ao processo ensino-aprendizagem do aluno. No segundo bloco, referimo-nos aos aspectos impessoais do professor, às condições físicas da escola, aos recursos didáticos oferecidos por ela, à situação familiar e à maturidade física e emocional do aluno. No terceiro bloco, as questões referentes às variáveis de causalidade pessoal e impessoal foram comparadas entre si, com vistas a situar o locus de controle internalidade/externalidade da causalidade atribuída pelo professor em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Cada questão foi seguida de cinco alternativas - concordo plenamente, concordo em parte, não tenho opinião, discordo em parte e discordo plenamente -.

A opção pelo modelo de questionário adotado foi em observância a RODRIGUES (1972), que salienta a facilidade na construção, na aplicação, e a fidedignidade da escala. Afirma que "... dividir o número das afirmações favoráveis e desfavoráveis em duas metades decorre da necessidade de serem evitadas certas tendenciosidades individuais como, por exemplo, a de concordar mais do que discordar" (p.528).

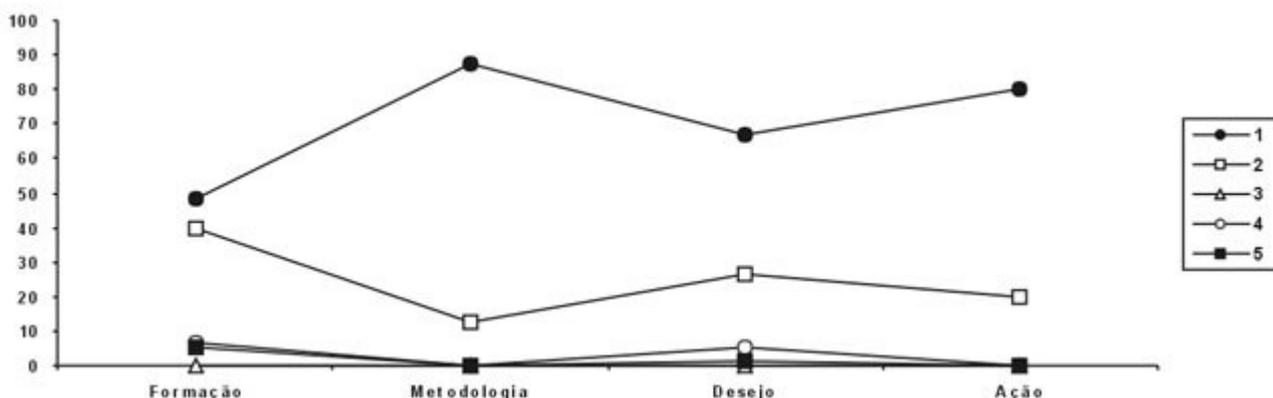
Os dados obtidos em cada bloco evidenciaram a Atribuição de Causalidade pessoal, impessoal, o locus de controle, internalidade/externalidade da causalidade.

O primeiro bloco abordou questões referentes a aspectos pessoais do professor - formação, metodologia, desejo e a ação - evidenciando os dados apresentados na TABELA 01 e respectivo gráfico\*.

TABELA 01

Aspectos pessoais do professor

	Formação	Metodologia	Desejo	Ação
1. Concordo plenamente	48,3%	87,3%	66,7%	80,0%
2. Concordo em parte	40,0%	12,7	26,7%	20,0%
3. Não tenho opinião	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
4. Discordo em parte	6,7%	0,0%	5,0%	0,0%
5. Discordo plenamente	5,0%	0,0%	1,6%	0,0%
TOTAL	100%	100%	100%	100%



Relativamente à variável formação do professor, 48,3% dos consultados concordam plenamente com a sua importância para o processo ensino-aprendizagem. Este percentual, 48,3%, comparado com o percentual das outras variáveis consideradas, é o mais baixo. Talvez esse resultado esteja ligado à concepção sobre a formação pessoal e técnica dos professores. Parece que ainda persiste a ênfase na preparação técnica associado a concepção de que tal preparo seja circunstanciado a um momento distinto - Curso - da vida do professor. A idéia de formação continuada, do construir-se pessoal, da profissionalidade, ainda não é totalmente presente.

O desempenho dos alunos é influenciado, em maior ou menor grau, pela formação do professor. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas, também, como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Desta forma, parece-nos que a variável formação do professor recebeu consideração equívoca de sua importância, considerando a sua função no processo

do professor recebeu consideração aquém da sua importância, considerando a sua função no processo ensino-aprendizagem.

Os dados da variável metodologia revelam que 87,3% dos consultados concordam plenamente que a metodologia utilizada pelo professor tem influência no processo ensino-aprendizagem. O número elevado de professores que concordaram plenamente com a forte influência que a metodologia tem no processo ensino-aprendizagem dos alunos ressalta a importância que tem a metodologia como geradora do fenômeno educativo. Para cada concepção pedagógica, a metodologia do ensino assume uma importância característica. A abordagem tradicional utiliza a metodologia baseada na aula expositiva. O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. O ponto fundamental desse processo será o produto da aprendizagem. A reprodução dos conteúdos é realizada pelo aluno de forma automática. Na abordagem comportamentalista, surge a individualização do ensino como decorrente de uma coerência teórico-metodológica. A apresentação do conteúdo é realizada em pequenos passos, respeitando o ritmo individual de cada aluno. A abordagem humanista não enfatiza métodos e técnicas para facilitar a aprendizagem. Cada professor, por sua vez, deve desenvolver seu estilo próprio para facilitar e desenvolver a aprendizagem dos alunos. A característica básica dessa abordagem é a liberdade que o professor tem no seu agir para que o aluno possa aprender. Na abordagem cognitivista, não existe um modelo a ser seguido, mas, sim, uma teoria de conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino. Uma dessas implicações é que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio. A abordagem sócio-cultural consiste em uma reconstrução da realidade, na qual o professor e o aluno interagem conjuntamente sobre os conteúdos. A característica básica dessa abordagem é que o aluno e o professor devem ser ativos, dialógicos e críticos, criando conteúdos programáticos próprios.

A forte importância atribuída à metodologia sugere que os professores têm uma vinculação maior com as concepções tradicional e comportamental.

Um percentual de 66,7% dos professores consultados concordam plenamente que a variável desejo tem influência no processo ensino-aprendizagem. A postura adotada pelo professor frente à aprendizagem, evidentemente, possui influência significativa para o sucesso ou fracasso escolar dos alunos. O professor, de uma maneira ou de outra, é tomado como exemplo pela classe e seu empenho, suas atitudes e a sua vontade de conhecer e enriquecer o seu trabalho se refletem no desempenho e interesse dos alunos.

Através do desejo de conhecer é buscado o saber real, o saber que envolve informações significativas, tanto para aquele que aprende quanto para aquele que ensina. Isso porque, à medida que o professor e o aluno puderem interagir verdadeiramente, aprendendo e ensinando, o processo ensino-aprendizagem se dará de maneira mais espontânea e prazerosa. Segundo MENDES (1994 p. 9):

Resgatar o desejo de aprender de alunos e alunas, professores e professoras, em um jogo de troca de lugares de quem ensina e de quem aprende, sem que esses elementos se percam de seu lugar de referência, é uma das possibilidades de humanização da escola, pois é o desejo que nos marca como seres humanos. Sempre aprende-se algo, com alguém, que nunca terá vivências idênticas as nossas.

A partir dessa afirmação, compreendemos que o desejo de conhecer é o desencadeador de todo o processo ensino-aprendizagem, devendo, no nosso entendimento, receber consideração maior dos professores, tendo em vista sua importância para a aprendizagem.

A variável ação revelou um número significativo de professores que concordam plenamente com a sua influência no processo ensino-aprendizagem: 80,0% dos consultados. A ação dos atores do processo de ensino-aprendizagem é condição essencial para a sua efetividade, sobretudo a partir do paradigma construtivista. O conhecimento não se situa fora do aluno, algo a ser adquirido por meio da cópia real, tampouco algo que é construído por ele, independente da sua realidade exterior, dos demais colegas e das suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social.

O conhecimento só é possível na concretude do dia-a-dia, nas trocas que são estabelecidas no grupo. A aprendizagem ocorre à medida que ocorrem trocas entre sujeitos, o que se evidencia pela linguagem ocorrida no grupo. O saber sistematizado, transmitido pela cultura, é produto da atividade educacional, não é adquirido espontaneamente. A escola é responsável por sistematizar o conhecimento cotidiano do aluno, auxiliando-o na elaboração e sistematização do saber.

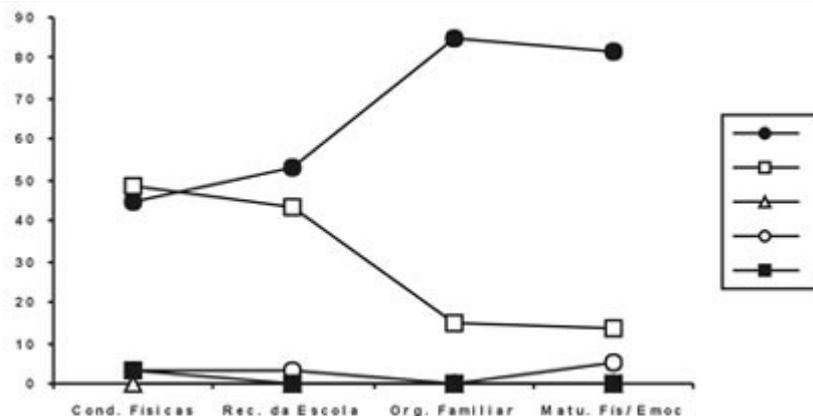
A organização de atividades de ensino e aprendizagem, a relação entre professor e aluno e os questionamentos bem resolvidos influenciam o processo de construção de significado e o sentido que os alunos atribuem aos conteúdos escolares. A construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares sofre influência, em maior ou menor grau, das ações exercidas pelo professor na sala de aula, tendo em vista que a aprendizagem é um processo de construção que se realiza nas interações dos sujeitos envolvidos.

O segundo bloco abordou questões referentes a aspectos impessoais do professor- condições físicas da escola, recursos da escola, organização familiar e maturação física e emocional do aluno. Os dados estão apresentados na TABELA 02 e no seu respectivo gráfico.

TABELA 02

Aspectos impessoais do professor

	Condições físicas da escola	Recursos da escola	Organização familiar	Maturação física e emocional do aluno
1. Concordo plenamente	45,0%	53,4%	85,0%	81,7%
2. Concordo em parte	48,4%	43,3%	15,0%	13,3%
3. Não tenho opinião	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
4. Discordo em parte	3,3%	3,3%	0,0%	5,0%
5. Discordo plenamente	3,3%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>



Relativamente à variável condições físicas da escola, temos que 45,0% dos consultados concordam plenamente e 48,4% concordam em parte com sua importância no processo ensino-aprendizagem. A informação contida nesta resposta parece ser reveladora de que as condições físicas da escola exercem uma influência pouco forte sobre a construção do conhecimento. Isto, de alguma forma, surpreende, pois o ambiente escolar como prédio, pátio, salão, biblioteca e outros espaços exercem uma ação estimuladora sobre os professores e alunos, criando condições mais favoráveis para o processo de ensino-aprendizagem. O ambiente físico oferecido pela escola poderá resultar em maior ou menor motivação no processo ensino-aprendizagem dos alunos, podendo, também, influenciar toda a comunidade escolar.

Com relação à variável recursos oferecidos pela escola, temos que 53,4% concordam plenamente. Os recursos didáticos desempenham um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, desde que tenhamos clareza das possibilidades e dos limites que cada um deles apresenta e de como eles podem ser inseridos numa proposta de trabalho. A grande maioria das escolas dispõe de vários recursos didáticos, sendo o professor o responsável por realizar a seleção desses recursos e adequar à sua proposta de trabalho.

Atualmente, o avanço tecnológico coloca à disposição da escola uma série de recursos potentes como o computador, a televisão, o videocassete, a filmadora, além de outros materiais. Esses equipamentos, no entanto, não estão disponíveis para a maioria das escolas, requerendo que o professor faça um bom uso de recursos didáticos como quadro de giz, ilustrações, mapas, livros, revistas, jornais, jogos, brinquedos, entre outros recursos. O uso desses materiais dependerá do conhecimento e da criatividade de cada professor.

Vale ressaltar, nessa variável, o número de professores que concordam em parte que os recursos didáticos têm influência no processo de ensino-aprendizagem, sendo esses 43,3% dos consultados. Inferimos daí que os professores estão dando menor importância aos recursos que a escola pode colocar a serviço da construção do conhecimento.

Os dados apresentados na variável organização familiar mostram que 85,0% dos consultados concordam plenamente com a sua importância no processo ensino-aprendizagem. Essa informação salienta que os professores compreendem que a aprendizagem também ocorre fora da sala de aula, ou seja, que se processa em diferentes âmbitos sociais dos quais o aluno faz parte. Dentre os diferentes lugares sociais em que a aprendizagem ocorre, destacamos a família, que representa o primeiro local social em que o sujeito está inserido. Desde o início da vida o ser humano é constituído como um ser histórico, biológico e social; é na família que aprende a conviver com os outros para que, mais tarde, possa fazer parte de diferentes lugares sociais.

A família é a base de uma vida equilibrada dentro da sociedade. Segundo REIS (1988, p.99):

É na família, mediadora entre o indivíduo e a sociedade, que aprendemos a perceber o mundo e a nos situarmos nele. É a formadora da nossa primeira identidade social. Ela é o primeiro "nós" a quem aprendemos a nos referir.

As principais fontes de socialização da criança são a família e a escola. É na escola e na família que a criança se socializa e inicia o seu aprendizado nas relações interpessoais. Quando começamos a questionar as dificuldades de aprendizagem, damos-nos conta de que, por detrás dessa dificuldade, existe uma complexa rede de interações que poderia servir de explicação do porquê da aprendizagem ter vindo a se constituir em um problema. Conforme FERNADÈZ(1991), "A origem do problema da aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares que se inter cruzam com uma também particular estrutura individual" (p.30).

Os dados apresentados na variável maturidade física e emocional do aluno mostram que 81,7% dos consultados concordam plenamente com a sua importância no processo ensino-aprendizagem. Essa informação salienta que os professores acreditam na necessidade de o aluno apresentar maturidade, tanto física como emocional, para obter rendimento na aprendizagem. Baseiam-se na concepção de que a aprendizagem não pode transcender a maturação. Para que a aprendizagem aconteça, é necessário que o organismo esteja suficientemente maduro para recebê-la. A atividade humana depende da maturação, desde um simples agarrar um lápis até as abstrações mais complexas.

A expectativa de muitos professores é de que todos alunos cheguem "prontos" e maduros, para o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula. Para eles, a escola não tem a função de promover a maturação, o desenvolvimento e a socialização, tendo os alunos a obrigação de já estarem prontos para receber os conhecimentos. Tiram, assim, a responsabilidade dos professores de promoverem a construção do conhecimento e fazerem com que a aprendizagem se constitua no mais forte agente propulsor do desenvolvimento.

No terceiro bloco, as questões referentes às variáveis de causalidade pessoal e impessoal foram comparadas entre si, com vistas a situar o locus de controle internalidade/externalidade da causalidade atribuída pelo professor às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O propósito desse bloco, que foi identificar o locus de controle, ficou prejudicado, em consequência do procedimento adotado. Ao invés de realizarmos a comparação entre as variáveis, o mais correto seria realizar uma confrontação entre as mesmas para, aí, sim, verificarmos o deslocamento - internalidade/externalidade - da causalidade atribuída. Entretanto, podemos, pelos dados dos blocos 1 e 2, inferir que o locus de controle tende mais para a internalidade, em função dos percentuais serem mais elevados nas variáveis que se referiam aspectos pessoais do professor.

### **Considerações**

Os objetivos desta pesquisa foram verificar a causalidade atribuída pelos professores às dificuldades no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Foram abordadas variáveis relacionadas com os aspectos pessoais e variáveis relacionadas com os aspectos impessoais do professor. Procuramos, também, estabelecer o locus de controle - internalidade/externalidade da causalidade.

As informações nas variáveis referentes ao primeiro bloco, o qual abordou os aspectos pessoais do professor - formação acadêmica, metodologia, desejo e ação - evidenciaram que ele tende a assumir uma responsabilidade maior na promoção do processo de construção do conhecimento. Isto pode ser indicador de que o professor tem conhecimento insuficiente sobre a importância dos fatores externos a si e ao processo de produção do saber, permanecendo centrado na abordagem tradicional do ensino, onde é o agente responsável pela realização do processo. O locus de controle tende mais para a internalidade e reforça a hipótese de que o professor tende a centrar em si a responsabilidade pela construção do conhecimento.

A causalidade é mais pessoal, isto é, o professor atribui para si, para as variáveis pessoais, a maior parcela de responsabilidade no processo de construção do conhecimento. Os professores tendem a atribuir maior valor à metodologia que utilizam, o que pode reforçar a hipótese anterior de que se consideram o agente mais responsável pela aprendizagem. A ação realizada pelo professor recebe, também, uma pontuação elevada, e isto, a exemplo da variável anterior, reforça a hipótese de que o professor, a seu juízo, é o referencial primeiro e básico para a deflagração do processo. A variável desejo recebe a terceira maior pontuação, não evidenciando fortemente a reciprocidade entre quem ensina e quem aprende.

No segundo bloco, onde foram abordados os aspectos impessoais do professor, as condições físicas da escola, os recursos didáticos oferecidos por ela, a situação familiar e a maturidade física e emocional do aluno, evidenciaram-se resultados mais baixos. Isto significa que o professor atribui

menor importância aos fatores externos no processo de construção do conhecimento.

No bloco das questões referentes às causalidades pessoal e impessoal, onde essas variáveis foram comparadas entre si, com vistas a situar o locus de controle internalidade/externalidade da causalidade atribuída pelo professor, o resultado tende mais para o lado da internalidade. Isso demonstra que a importância maior é atribuída a ele, professor, como agente principal na construção do conhecimento.

Vale, por fim ressaltar que a Atribuição de Causalidade às dificuldades de aprendizagem evidenciadas pelos alunos, sendo pessoal e interna, sem, no entanto, negligenciar a variável impessoal - meio -, é um indicador de que os professores estão conscientes da sua função e importância no processo de construção do conhecimento.

---

### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

DELA COLETA, José Augusto. Atribuição de Causalidade em Presos, Amputados e Cegos-Aceitação e Luta Contra o Infortúnio. Tese de Doutorado em Psicologia. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1980.

FERNANDÈZ, Alícia. A Inteligência Aprisionada: Abordagem Psicopedagógica Clínica da Criança e sua Família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MARQUEZAN, R. Influência da composição do grupo, entre crianças de 1ª série do 1º grau, sobre a estrutura sócio-afetiva. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1981.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e dificuldade de aprendizagem. Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão. CE/UFSM, 2000.

MENDES, Glória. O Desejo de Conhecer e o Conhecer do Desejo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: As Abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

REIS, José. Família, emoção e ideologia. In Psicologia Social o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, Aroldo. Psicologia social. Petrópolis: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. Estudos em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 1979.

\_\_\_\_\_. Aplicações da psicologia social: à escola, à clínica, às organizações, à ação comunitária. Petrópolis: Vozes, 1981.

VYGOSTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fonte, 1988.

\_\_\_\_\_. L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fonte, 1989.

---

**Edição anterior**

**Página inicial**

**Próxima edição**

**Cadernos :: edição: 2000 - Nº 16 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo**