

Diferenças de sexo nas atribuições causais: Inconsistências e viés (*)

LUÍSA FARIA (**)

Investigações recentes, sobre as diferenças de sexo em várias aptidões cognitivas, demonstram que as diferenças existentes são menos evidentes e profundas do que os primeiros investigadores supunham (Deaux, 1984; Feingold, 1988; Hyde, Fennema & Lamon, 1990). Muitas das diferenças de sexo observadas devem-se a factores situacionais, nomeadamente ao tipo de tarefas usadas, não igualmente adequadas ou familiares para os dois sexos e ao contexto em que são realizadas, ou seja, ao facto da maioria dos estudos decorrerem em contextos laboratoriais, muito específicos, padronizados e geradores de *stress* para os sujeitos.

O domínio das atribuições causais para a rea-

lização, em contexto escolar, tem sido fértil em estudos que analisam as diferenças de sexo. Apesar de, globalmente, se afirmar que os rapazes têm tendência a atribuir os seus sucessos a causas internas e estáveis, e os seus fracassos a causas externas e instáveis, enquanto que as raparigas evidenciam o padrão oposto, responsabilizando-se pelos seus fracassos e não pelos seus sucessos (Bar-Tal, 1978; Bar-Tal & Darom, 1979), estes resultados não são comuns a todos os estudos, havendo conclusões contraditórias, indiciadoras de falta de consenso no domínio (Bar-Tal & Frieze, 1976; Eccles Parsons, Adler & Meece, 1984).

Neste contexto, foram propostos três modelos para explicar as diferenças de sexo nos padrões atribucionais, a saber: o modelo da *externalidade global*, o da *auto-depreciação* e o das *baixas expectativas* (Frieze, Whitley, Hanusa & McHugh, 1982), que passamos a analisar.

1. MODELO DA EXTERNALIDADE GLOBAL

O primeiro modelo, o da *externalidade global*, sugere que as raparigas têm tendência a fazer atribuições externas para o sucesso e fracasso, porque desistem facilmente das situações de realização, devido ao facto de evidenciarem va-

(*) Este estudo integra-se na dissertação apresentada pela autora para provas de doutoramento em Psicologia, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

A correspondência referente a este artigo deverá ser enviada para Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua do Campo Alegre, 1055, 4150 Porto.

(**) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Membro do Centro de Psicologia Diferencial e Ecológica do Desenvolvimento, no Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento.

lores elevados, quer de medo do fracasso, quer de medo do sucesso. Neste quadro, as atribuições para os resultados a causas externas fazem sentido, pois justificam a falta de envolvimento nas tarefas que, eliminando a sua responsabilidade pelos resultados, protege as raparigas do medo do sucesso e diminui possíveis sentimentos de vergonha pelo fracasso (Frieze, Fisher, Hanusa, McHugh & Valle, 1978).

Em apoio a este modelo da *externalidade global* para o sexo feminino, os estudos de Feather (1969) e de Simon e Feather (1973) realizados respectivamente em contexto laboratorial e natural com estudantes universitários, concluíram que as raparigas fazem mais atribuições a factores externos do que os rapazes, nomeadamente à sorte e à dificuldade da tarefa. Bar-Tal e Frieze (1976), observando o mesmo fenómeno, constataram que, neste caso, as raparigas manifestam menor satisfação com os seus sucessos e evidenciam expectativas de sucesso mais baixas. Esses resultados foram parcialmente confirmados por estudos posteriores: foram observados unicamente para as atribuições ao fracasso por Sweeney, Moreland e Gruber (1982) e, para as tarefas unicamente atribuídas à «sorte», definidas como «masculinas», por Deaux e Farris (1977); McHugh, Fisher e Frieze (1982) não encontraram diferenças de sexo nas atribuições causais em tarefas definidas como «femininas», contrariamente às encontradas em caso de sucesso para as definidas como «masculinas», sucesso este menos atribuído à capacidade do que no caso das tarefas «femininas».

A adequação da tarefa ao sexo do sujeito é sugerida como primeiro factor explicativo das diferenças, assumindo-se que o «medo do sucesso» das raparigas é mais estimulado por tarefas «masculinas». Outra explicação para as atribuições mais frequentes das raparigas a causas externas é apresentada por Wiley, Crittenden e Birg (1979), que argumentam que as raparigas, tal como outros grupos minoritários ou de baixo estatuto, têm a sensação de controlar menos o seu destino do que os sujeitos de elevado estatuto, e que esta falta de controlo conduz a atribuições para os resultados a factores externos (ver também Seligman, 1992, a propósito dos grupos de baixo estatuto).

2. MODELO DA AUTO-DEPRECIACÃO

O segundo modelo, denominado da *auto-depreciação*, apresenta uma outra interpretação para as diferenças de sexo. Sugere que as raparigas atribuem os seus sucessos com maior frequência a factores externos, mas que atribuem os seus fracassos a factores internos. Este modelo parte do pressuposto de que os sujeitos tentam manter um conjunto de crenças consistentes acerca de si mesmos. Assim, se evidenciam baixa auto-estima, têm tendência a seleccionar apenas informações negativas acerca de si próprios e, se evidenciam elevada auto-estima, tendem a seleccionar apenas informações positivas acerca de si próprios. Ora, as raparigas apresentam menor auto-estima no domínio da realização, o que as conduzirá, na procura desta consistência, a seleccionar preferencialmente informações negativas acerca de si próprias e a ignorar a informação positiva (Frieze, Whitley, Hanusa & McHugh, 1982). Os resultados de autores como Ickes e Layden (1978) apoiam este modelo, visto terem observado que, por um lado, os sujeitos com baixa auto-estima internalizam os fracassos e externalizam os sucessos, enquanto que os sujeitos com elevada auto-estima apresentam o padrão oposto e, por outro lado, os padrões atribucionais das raparigas assemelham-se aos dos sujeitos com baixa auto-estima, enquanto que os dos rapazes se assemelham aos dos sujeitos com elevada auto-estima.

Martin e Nivens (1987) concluem, também, que as raparigas, em comparação com os rapazes, internalizam mais os fracassos, culpando-se por eles, e externalizam mais os sucessos, atribuindo-os à influência dos outros. Neste estudo, desenvolvido no contexto do «abandono aprendido», com estudantes universitários, utilizando o *Attributional Style Questionnaire* (A.S.Q.), de Peterson, Semmel, von Bayer, Abramson, Metalsky e Seligman (1982), concluiu-se que numa tarefa de discriminação de conceitos, as raparigas fazem mais atribuições internas para os acontecimentos desfavoráveis, após *feedback* não contingente às respostas do que após *feedback* contingente ou ausência dele, enquanto que as atribuições dos rapazes não eram afectadas pelas contingências do *feedback*.

Em termos desenvolvimentais, os estudos de Nicholls (1975; 1978; 1979a; 1979b) observam

que as raparigas têm maior tendência a atribuir o fracasso à falta de capacidade do que os rapazes, independentemente do esforço desenvolvido. O autor conclui desses factos que as raparigas apresentam um desenvolvimento mais lento na compreensão do conceito de «capacidade», a partir dos resultados e do esforço exercido. Parece assim que os rapazes diferenciam mais cedo os conceitos de esforço e de capacidade e, além disso, o padrão de *feedback* avaliativo dirigido às raparigas pelos professores, apesar de ser menos frequentemente negativo do que o *feedback* dirigido aos rapazes, quando o é, centra-se mais nos aspectos negativos da sua realização, o que parece conduzi-las a atribuir os fracassos com maior probabilidade à falta de capacidade (Dweck, Davidson, Nelson & Enna, 1978).

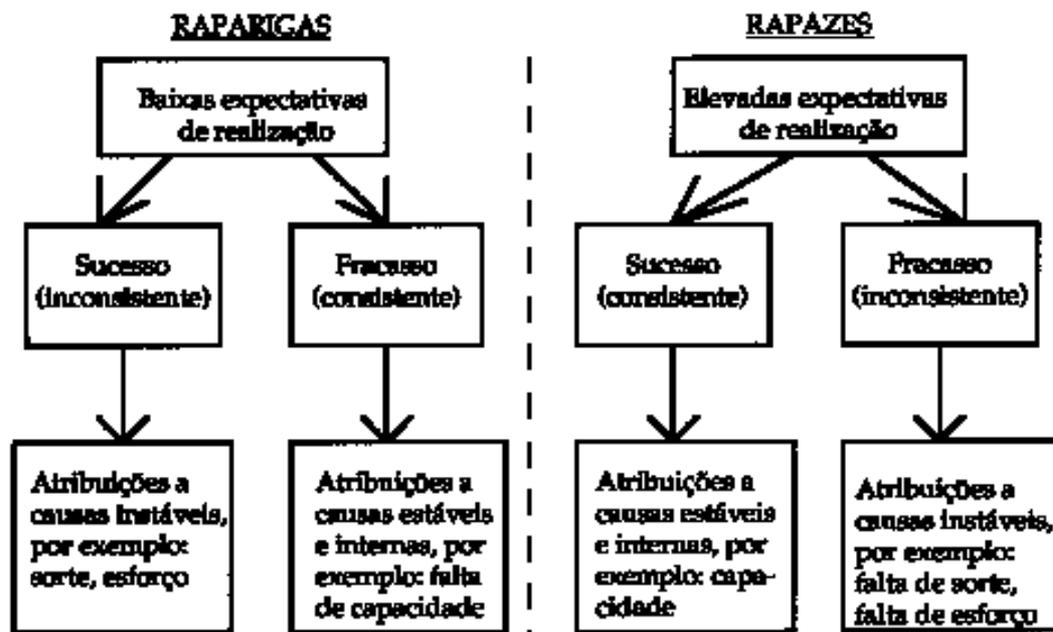
Crandall, Katkovsky e Crandall (1965), num estudo com alunos do 3.º ao 12.º ano de escolaridade, utilizando o *Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire* (I.A.R.), conclui-

ram que as raparigas apresentavam um aumento da internalidade negativa ao longo do secundário, isto é, responsabilizavam-se mais pelos resultados negativos da sua realização à medida que progrediam na escolaridade.

3. MODELO DAS BAIXAS EXPECTATIVAS

Finalmente, o modelo das *baixas expectativas*, toma como ponto de partida o postulado de que as raparigas têm expectativas de sucesso mais baixas do que os rapazes, nos domínios da realização escolar, desportiva, de competência motora ou outras. Segundo este modelo, essas baixas expectativas conduzem a atribuições instáveis para o sucesso e estáveis para o fracasso. Tal como se pode observar na Figura 1, o processo atribucional é assumido como sendo igual para os dois sexos, residindo a única diferença no nível inicial de expectativas de sucesso.

FIGURA 1
Modelo da expectativa para as atribuições



Adaptado de Deaux (1984)

Neste modelo, a existência de diferenças nas expectativas de sucesso, entre sexos, é essencial para explicar as diferenças entre estes no processo de atribuição causal. Deaux (1976) e Deaux e Farris (1977), evidenciaram o facto das raparigas apresentarem baixas expectativas de sucesso, sobretudo em tarefas definidas como «masculinas». Nestas condições, os rapazes realizam melhor a tarefa, avaliam de forma mais positiva a sua realização (mesmo quando esta é objectivamente igual à das raparigas) e atribuem o sucesso à capacidade evidenciada, em vez de o atribuírem à sorte. Contudo, quando a tarefa é apresentada como sendo «feminina», não há diferenças nas expectativas de sucesso para ambos os sexos, apesar das raparigas fazerem mais atribuições para o sucesso na tarefa à sorte e os rapazes à capacidade. Parece assim poder concluir-se que a natureza da tarefa é um factor crítico na formação das expectativas de sucesso das raparigas, tornando as diferenças de sexo dependentes de factores meramente situacionais (Deaux, 1984).

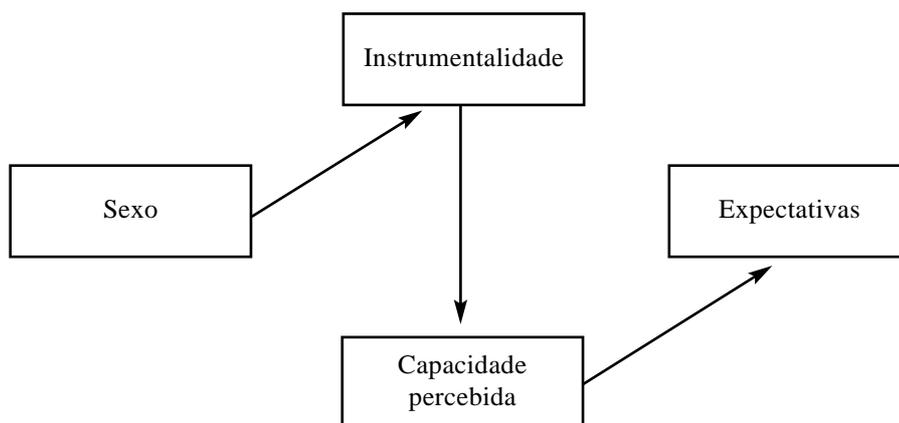
Num estudo realizado com alunos do 1.º e 3.º anos de escolaridade, Stipek e Hoffman (1980) evidenciaram o efeito do nível de realização anterior dos sujeitos na formação das expectativas. Concluíram que as expectativas de sucesso das raparigas, apresentavam um padrão de relação com o nível de realização oposto ao dos rapazes: as raparigas com elevada realização evidenciavam expectativas de sucesso mais baixas do que aquelas que tinham uma realização média ou mesmo baixa, enquanto que os rapazes com baixa realização evidenciavam expectativas de sucesso baixas, ao contrário dos rapazes com realização elevada ou média, cujas expectativas de sucesso eram altas. Estes resultados são consistentes com os de estudos anteriores, nomeadamente com os de Crandall, Katkovsky e Preston (1962), que tinham mostrado que as expectativas de sucesso das raparigas estavam negativamente correlacionadas com o QI, contrariamente às dos rapazes, positivamente correlacionadas. Segundo Stipek e Hoffman (1980), as raparigas com elevada realização evidenciam expectativas de sucesso mais baixas, devido à ansiedade em situações avaliativas, mais comum no sexo feminino, e também ao desejo de obter a aprovação dos adultos, a que as raparigas são particularmente sensíveis (Dweck & Bush,

1976). Assim, estabelecem metas de realização suficientemente baixas para assegurar as hipóteses de sucesso e a consequente aprovação dos adultos. As raparigas com baixa realização parecem adoptar uma «postura defensiva», ao estabelecer padrões elevados de excelência, o que diminui a sua ansiedade, já que poucos os podem atingir (Crandall, 1969; Stipek & Hoffman, 1980).

Försterling (1980) apresenta, no entanto, um outro tipo de explicação para as diferenças nas expectativas de sucesso entre rapazes e raparigas. Segundo este autor, as raparigas evidenciam expectativas de sucesso mais baixas do que os rapazes, apenas quando se centram nas suas probabilidades objectivas de sucesso. Pelo contrário, quando se centram nas suas probabilidades subjectivas de sucesso, fazem escolhas mais arriscadas no contexto de realização e evidenciam expectativas de sucesso mais elevadas. Segundo Försterling (1980), os estudos centrados nas diferenças de expectativas de sucesso entre os sexos, deveriam distinguir claramente entre as probabilidades objectivas de sucesso (normativas, resultantes da comparação social) e as probabilidades subjectivas (por referência à realização do próprio sujeito noutros momentos), pois o facto da maioria dos estudos envolverem apenas as probabilidades objectivas de sucesso, pode ter conduzido a conclusões inconsistentes acerca das diferenças de sexo neste domínio.

Eccles Parsons, Adler e Meece (1984), num estudo com 200 alunos do 8.º ao 10.º anos de escolaridade, com o objectivo de avaliar as atitudes em relação ao fracasso em Matemática e em Inglês, concluíram pela quase inexistência de diferenças de sexo nas atribuições para o fracasso, havendo apenas mais evidências de atribuições à falta de capacidade em Matemática, entre raparigas com baixas expectativas de sucesso do que entre rapazes com baixas expectativas de sucesso. Assim, se a Matemática é concebida como uma matéria intelectualmente difícil, e se a capacidade para a Matemática é vista como específica e estável, então poderá ocorrer um viés no uso da capacidade como explicação causal predominante para a realização nesta disciplina (Eccles Parsons *et al.*, 1984). Porém, a variável que se revelou mais determinante na realização dos sujeitos de ambos os sexos, e na escolha das opções a seguir, foi o «valor subjectivo da tare-

FIGURA 2
Modelo da relação entre sexo e expectativas de sucesso (cf. Vollmer, 1986)



QUADRO 1
Pressupostos acerca das atribuições causais das raparigas segundo três perspectivas teóricas

	Perspectivas Teóricas		
	Externalidade Global	Auto-depreciação	Baixas Expectativas
Sucesso			
Capacidade	Baixa	Baixa	Baixa
Esforço	Baixo	Baixo	Alto
Tarefa*	Elevada	Elevada	Baixa (?)
Sorte	Elevada	Elevada	Alto
Fracasso			
Capacidade	Baixa	Elevada	Alta
Esforço	Baixo	Elevado	Baixo
Tarefa*	Elevada	Baixa	Alta (?)
Sorte	Elevada	Baixa	Baixa

* Assume-se aqui que a tarefa é estável

Adaptado de Frieze, Whitley, Hanusa & McHugh (1982)

fa» (para a Matemática ou para o Inglês), que representa uma avaliação dos custos e benefícios relativos dos objectivos de realização que o sujeito se propôs atingir. Assim, o sucesso na realização duma tarefa torna-se importante, na medida em que serve os objectivos de realização do sujeito (Durkin, 1987). Ora, sendo a Matemática vista como mais importante para alcançar os

objectivos futuros pelo rapaz do que pela rapariga, estes autores salientam a importância diferencial do «valor subjectivo» das tarefas para os dois sexos e a influência desta variável na manifestação ou não de diferenças entre rapazes e raparigas.

Vollmer (1986) evidenciou, através de um estudo com estudantes universitários, o efeito

mediador da capacidade percebida e da instrumentalidade (percepção de si próprio como um ser activo, independente, superior, auto-confiante, assertivo) na determinação das diferenças de expectativas de sucesso entre sexos. Vollmer interpretou os resultados da seguinte forma: os rapazes têm expectativas de sucesso mais elevadas do que as raparigas porque se percebem como mais capazes do que elas, e têm maior capacidade percebida porque se vêem como mais «instrumentais» do que elas. Assim, as diferenças na percepção de instrumentalidade em função do sexo, associadas a diferentes níveis de capacidade percebida, justificam a relação entre sexo e expectativas (ver Figura 2).

No Quadro 1 encontram-se sistematizados os principais pressupostos dos três modelos relativamente às atribuições das raparigas.

4. AVALIAÇÃO DOS MODELOS TEÓRICOS PARA EXPLICAR AS DIFERENÇAS DE SEXO NAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

A análise dos pressupostos dos três modelos permite concluir que a única semelhança entre eles reside no facto de preverem que as raparigas não atribuem os seus sucessos à elevada capacidade. Com o objectivo de testar qual dos modelos recebeu maior suporte empírico na literatura, Frieze, Whitley, Hanusa e McHugh (1982) realizaram uma meta-análise de 21 estudos sobre diferenças de sexo nas atribuições causais para os sucessos e fracassos, com amostras de adolescentes e adultos. Os resultados da meta-análise não permitiram apoiar qualquer um dos modelos descritos para explicar as diferenças de sexo, tendo apenas concluído que as mulheres tinham uma tendência ligeiramente superior aos homens para fazer atribuições para o fracasso à sorte, enquanto que os homens faziam globalmente mais atribuições à capacidade. Assim, grande parte dos estudos analisados não evidenciaram diferenças de sexo acentuadas e, aqueles em que isso acontecia, apresentaram resultados contraditórios entre si (Frieze, Whitley, Hanusa & McHugh, 1982).

A maior tendência das raparigas para fazerem atribuições para os sucessos à sorte tinha sido já evidenciada por Sohn (1977; 1982) e por Deaux, White e Farris (1975). Estes resultados, em conjunto com os da meta-análise de Frieze *et al.*

(1982), sugerem que as raparigas atribuem, com maior probabilidade do que os rapazes, quer os sucessos, quer os fracassos, à sorte. Segundo McHugh, Frieze e Hanusa (1982) este tipo de atribuições, mais frequente nas raparigas, não deve ser interpretado como indicador dum padrão atribucional de externalidade global do sexo feminino. Aliás, estudos centrados na influência do tipo de medidas atribucionais sobre as atribuições produzidas, sugerem que quando são usadas medidas «abertas», a «sorte» raramente é apresentada como causa por ambos os sexos (Elig & Frieze, 1979), e com medidas «estruturadas» (de percentagem) ambos os sexos atribuem à «sorte» uma importância relativa muito baixa, quando comparada com a importância atribuída a outras causas (Wong & Weiner, 1981). No entanto, McHugh *et al.* (1982) sugerem que ambos os sexos parecem evidenciar concepções diferenciadas da «sorte», bem como o facto do sexo masculino parecer demonstrar uma maior tendência para perceber a externalidade e a internalidade como dois pólos opostos de uma mesma dimensão (o *locus*), enquanto que o sexo feminino percebe estas duas vertentes como duas variáveis contínuas, que operam conjuntamente na determinação dos resultados. Porém, esta sugestão necessita de suporte empírico.

5. VARIÁVEIS QUE INFLUENCIAM AS DIFERENÇAS DE SEXO NAS ATRIBUIÇÕES CAUSAIS

A procura de explicações para as inconsistências nos resultados, no domínio das diferenças de sexo nas atribuições causais, conduziu ao estudo e sistematização das variáveis que poderiam influenciar o sentido das diferenças. Enquanto que alguns autores falam de *variáveis motivacionais* e de *variáveis ligadas aos papéis sexuais* (Crombie, 1983; Frieze *et al.*, 1978; McHugh, Frieze & Hanusa, 1982), outros falam ainda de *variáveis de contexto ou situacionais* (Eccles Parsons, Adler & Meece, 1984; McHugh, Frieze & Hanusa, 1982).

5.1. *Variáveis motivacionais e variáveis ligadas aos papéis sexuais*

Frieze *et al.* (1978) afirmam que os resultados contraditórios no domínio se devem ao facto de

se considerarem homens e mulheres como dois grupos homogêneos e que, em lugar de se procurarem padrões de atribuições invariantes, seria mais proveitoso explorar a influência de variáveis motivacionais nas atribuições causais.

As variáveis motivacionais e as variáveis ligadas aos papéis sexuais podem, segundo McHugh, Frieze e Hanusa (1982), afectar as diferenças de sexo. Algumas das variáveis motivacionais mais referidas pelos autores são a ansiedade em situação de avaliação, o auto-conceito e a motivação para a realização. A ansiedade em situação de avaliação (Sarason & Mandler, 1952) afecta diferencialmente os dois sexos, apresentando as mulheres valores mais elevados de ansiedade em situações avaliativas e maior tendência para evidenciar medo do fracasso (logo, maior motivo para o evitar). Existem também evidências de que os homens apresentam maior auto-conceito no domínio da realização na Matemática, no domínio físico e, por vezes, maior auto-conceito global do que as mulheres, o que os conduz a valorizar mais a sua capacidade nestes domínios (Harter, 1983; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Rosenberg & Simmons, 1975). Finalmente, existem ainda evidências de que a motivação para a realização afecta, de forma diferente, as atribuições causais dos sujeitos: Bartal e Frieze (1977) constataram que os rapazes com elevada motivação para a realização atribuíam o sucesso à capacidade e ao esforço e o fracasso a factores externos, enquanto que as raparigas com elevada motivação para a realização atribuíam maior importância ao esforço, como causa determinante no sucesso e no fracasso. Huber e Podsakoff (1985) realizaram um estudo com estudantes universitários, com o objectivo de conhecer, entre outras, a influência das variáveis motivacionais de «ansiedade em situação de avaliação», «auto-conceito» e «motivação para a realização» no processo de atribuição causal nos dois sexos. Concluíram pela ausência de influência das variáveis motivacionais na relação sexo-atribuições, embora tenham observado a existência de relações entre as variáveis motivacionais e as atribuições causais. Segundo os autores, a ausência de efeito mediador das variáveis motivacionais entre o sexo e as atribuições causais, ficou a dever-se ao efeito pregnante das variáveis situacionais, também por eles avaliadas, que parecem ter suprimido o efeito das

variáveis motivacionais (Huber & Podsakoff, 1985; McHugh, Frieze & Hanusa, 1982).

As variáveis ligadas aos papéis sexuais representam uma perspectiva diferente na abordagem das diferenças de sexo, porque em vez de se centrarem nos aspectos que diferenciam os dois sexos, centram-se na forma como os outros pensam que os dois sexos se diferenciam entre si (Deaux, 1984; Feingold, 1994). O sexo é assim interpretado como uma categoria social, ligada ao conceito de género, enquanto «esquema de categorização social dos sujeitos» que não implica apenas diferenciação biológica, mas também produz diferenciação social (Deaux, 1985; Sherif, 1982). Neste contexto temos estudos que observam a relação entre a adesão aos papéis sociais ligados ao género e as atribuições causais (Brewer & Blum, 1979), assim como entre as atitudes em relação às mulheres e as atribuições causais (Garland & Price, 1977). As respostas diferenciais dos sujeitos às categorias «homem» e «mulher» parecem afectar a manifestação de diferenças entre os sexos nas atribuições causais.

5.2. Variáveis situacionais ou de contexto

O efeito das variáveis motivacionais, na produção de diferenças de sexo nas atribuições causais, parece ser menor quando comparado com o efeito das *variáveis situacionais ou de contexto* (Huber & Podsakoff, 1985). McHugh, Frieze e Hanusa (1982) classificam as variáveis situacionais em duas categorias: (1) as ligadas à tarefa e (2) as ligadas ao contexto em que a tarefa é realizada, embora grande parte dos estudos analisem o efeito da tarefa sobre as atribuições causais.

Na primeira categoria, encontramos estudos referentes à influência de tarefas que envolvem competências tipicamente femininas vs competências tipicamente masculinas sobre o processo de atribuição causal (Deaux & Farris, 1977; McHugh, Fisher & Frieze, 1982), aspecto que já foi discutido a propósito do modelo da externalidade global para as diferenças de sexo. São ainda de referir os domínios da realização a que dizem respeito as tarefas, afiliativos vs académicos, que podem afectar diferencialmente as atribuições causais dos dois sexos, visto que as raparigas parecem interpretar os resultados no domínio afiliativo como mais importantes do que

os rapazes (McHugh, Frieze & Hanusa, 1982). Aliás, no domínio da motivação para a afiliação as raparigas superam os rapazes. O grau de familiaridade de ambos os sexos com as tarefas usadas na investigação atribucional constitui um outro aspecto relevante. Langer (1978) sugere que as atribuições podem ter consequências mais importantes em tarefas novas para o sujeito do que em tarefas familiares. Deste modo, a mesma tarefa apresentada a sujeitos de ambos os sexos pode ter um significado diferente para eles, ao nível das crenças pessoais ou culturais acerca da sua adequabilidade ao sexo do sujeito, do valor e envolvimento no domínio a que se refere a tarefa, bem como da novidade e familiaridade com a tarefa, podendo estes aspectos, de forma isolada ou em interacção, interferirem com as atribuições causais (McHugh, Frieze & Hanusa, 1982).

No que se refere à segunda categoria de variáveis, associadas ao contexto em que decorre a tarefa, têm sido realizados menos estudos. Foram apontados alguns factores do contexto como potenciais determinantes nas diferenças de sexo, a saber: o sexo do experimentador; o sexo dos outros participantes; a realização da tarefa individualmente ou em grupo; a composição do grupo quanto ao tamanho e sexo; o grau de competitividade instituído; a natureza do *feedback* fornecido; a necessidade de verbalizar as expectativas de sucesso, as atribuições e os resultados de forma privada *vs* pública (McHugh, Frieze & Hanusa, 1982).

6. CONCLUSÕES

A diversidade de variáveis situacionais que podem influenciar as atribuições causais de ambos os sexos, e a possibilidade delas interagirem, parece justificar, de algum modo, as inconsistências observadas nos resultados neste domínio.

No sentido de reduzir ou controlar o viés introduzido no domínio das diferenças de sexo nas atribuições causais, quer pelas variáveis motivacionais, quer pelas variáveis situacionais, McHugh, Frieze e Hanusa (1982) apresentam algumas propostas, nomeadamente: (1) estudar o comportamento de realização em contextos variados; (2) ter em atenção as tarefas e os domínios mais seleccionados ou preferidos pelos su-

jeitos; (3) ter em conta a definição pessoal da tarefa e do resultado pelo sujeito; (4) reflectir sobre a adequação das formas de avaliação das atribuições causais, nomeadamente se é desejável pedir directamente as atribuições para os resultados (a partir de uma série de atribuições possíveis, fornecidas *a priori*), ou deixá-las emergir espontaneamente; (5) desenvolver métodos para o estudo das cognições espontâneas dos sujeitos em contextos de realização; (6) promover a observação e a avaliação de comportamentos de realização em contexto natural.

Deaux (1984) aconselha os investigadores neste domínio a considerar a pertença a uma categoria sexual e os fenómenos ligados às diferenças de sexo não como categorias estáticas, mas como processos influenciados pelas escolhas individuais, moldados pelas pressões situacionais, explicáveis apenas quando enquadrados em contextos de interacção social.

BIBLIOGRAFIA

- Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behavior. *Review of Educational Research*, 48, 259-271.
- Bar-Tal, D., & Frieze, I. H. (1976). Attributions for success and failure for actors and observers. *Journal of Research in Personality*, 10, 256-265.
- Bar-Tal, D., & Frieze, I. H. (1977). Achievement motivation for males and females as a determinant of attributions for success and failure. *Sex Roles*, 3, 301-313.
- Bar-Tal, D., & Darom, E. (1979). Pupils' attributions of success and failure. *Child Development*, 50, 264-267.
- Brewer, M. B., & Blum, M. W. (1979). Sex role androgyny and patterns of causal attributions for academic achievement. *Sex Roles*, 5, 783-796.
- Crandall, V. C. (1969). Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. In C. P. Smith (Ed.), *Achievement related motives in children*. New York: Russell Sage Foundation.
- Crandall, V. J., Katkovsky, W., & Preston, A. (1962). Motivational and ability determinants of young children's intellectual achievement behaviors. *Child Development*, 33, 643-661.
- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's belief in their own control of reinforcement in intellectual academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- Crombie, G. (1983). Women's attribution patterns and their relation to achievement: An examination of within-sex differences. *Sex Roles*, 9, 1171-1179.

- Deaux, K. (1976). Sex: A perspective on the attribution process. In J. H. Harvey, W. J. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 1, pp. 335-352). Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.
- Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories. Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, *39*, 105-116.
- Deaux, K. (1985). Sex and gender. *Annual Review of Psychology*, *36*, 49-81.
- Deaux, K., White, L., & Farris, E. (1975). Skill versus luck: Field and laboratory studies of male and female preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, *32*, 629-636.
- Deaux, K., & Farris, E. (1977). Attributing causes for one's own performance: The effects of sex, norms, and outcome. *Journal of Research in Personality*, *11*, 59-72.
- Durkin, K. (1987). Social cognition and social context in the construction of sex differences. In M. A. Baker (Ed.), *Sex differences in human performance* (pp. 141-170). Chichester: John Wiley & Sons.
- Dweck, C. S., & Bush, E. S. (1976). Sex differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, *12*, 147-156.
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S., & Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingency of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, *14*, 268-276.
- Eccles Parsons, J., Adler, T., & Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: A test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 26-43.
- Elig, T. W., & Frieze, I. H. (1979). Measuring causal attributions for success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *37*, 621-634.
- Feather, N. T. (1969). Attribution of responsibility and valence of success and failure in relation to initial confidence and task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *13*, 129-144.
- Feingold, A. (1988). Cognitive gender differences are disappearing. *American Psychologist*, *43*, 95-103.
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *116*, 429-456.
- Försterling, F. (1980). Sex differences in risk taking: Effects of subjective and objective probability of success. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *6*, 149-152.
- Frieze, I. H., Fisher, J., Hanusa, B. H., McHugh, M. C., & Valle, V. A. (1978). Attributions of the causes of success and failure as internal and external barriers to achievement in women. In J. Sherman & F. Denmark (Eds.), *Psychology of women: Future directions for research* (pp. 519-552). New York: Psychological Dimensions.
- Frieze, I. H., Whitley, B. E., Hanusa, B., & McHugh, M. C. (1982). Assessing the theoretical models for sex differences in causal attributions for success and failure. *Sex Roles*, *8*, 333-343.
- Garland, H., & Price, K. H. (1977). Attitudes toward women in management and attributions for their success and failure in a managerial position. *Journal of Applied Psychology*, *62*, 29-33.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-385). New York: Wiley.
- Huber, V. L., & Podsakoff, P. M. (1985). Dispositional and situational moderators of female and male causal attributions. *Sex Roles*, *13*, 441-461.
- Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Review*, *107*, 139-155.
- Ickes, W. T., & Layden, M. A. (1978). Attributional styles. In J. H. Harvey, W. J. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 2). Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates.
- Langer, E. J. (1978). Rethinking the role of thought in social interaction. In J. H. Harvey, W. J. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 2). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 366-380.
- Martin, V., & Nivens, M. K. (1987). The attributional response to noncontingent feedback. *Sex Roles*, *16*, 453-462.
- McHugh, M. C., Fisher, J. E., & Frieze, I. H. (1982). Effect of situational factors on the self-attributions of females and males. *Sex Roles*, *8*, 389-397.
- McHugh, M. C., Frieze, I. H., & Hanusa, B. H. (1982). Attributions and sex differences in achievement: Problems and new perspectives. *Sex Roles*, *8*, 467-479.
- Nicholls, J. G. (1975). Causal attributions and other achievement-related cognitions: Effects of task outcome, attainment value, and sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 379-389.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment, and the understanding that difficult tasks demand more ability. *Child Development*, *49*, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1979a). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, *71*, 94-99.
- Nicholls, J. G. (1979b). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist*, *34*, 1071-1084.

- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The attributional style questionnaire. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 287-300.
- Rosenberg, M., & Simmons, R. (1975). Sex differences in the self-concept in adolescence. *Sex Roles*, 1, 147-159.
- Sarason, S. B., & Mandler, G. (1952). Some correlates of test anxiety. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 561-565.
- Seligman, M. E. P. (1992). *Helplessness. On development, depression & death*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Sherif, C. W. (1982). Needed concepts in the study of gender identity. *Psychology of Women Quarterly*, 6, 375-398.
- Simon, J. G., & Feather, N. T. (1973). Causal attributions for success and failure at university examinations. *Journal of Educational Psychology*, 64, 46-56.
- Sohn, D. (1977). Affect generating powers of effort and ability self-attributions of academic success and failure. *Journal of Educational Psychology*, 69, 500-505.
- Sohn, D. (1982). Sex differences in achievement self-attributions: An effect-size analysis. *Sex Roles*, 8, 345-357.
- Stipek, D. J., & Hoffman, M. (1980). Development of child's performance-related judgments. *Child Development*, 51, 912-914.
- Sweeney, P. D., Moreland, R. L., & Gruber, K. L. (1982). Gender differences in performance attributions: Students explanations for personal success or failure. *Sex Roles*, 8, 359-373.
- Vollmer, F. (1986). Why do men have higher expectancy than women? *Sex Roles*, 14, 351-362.
- Wiley, M. G., Crittenden, K. S., & Birg, L. D. (1979). Why a rejection? Causal attribution of a career achievement event. *Social Psychology Quarterly*, 42, 214-222.
- Wong, P. T. P., & Weiner, B. (1981). When people ask «why» questions and the heuristics of attributional search. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 650-663.

RESUMO

O estudo das diferenças de sexo nas atribuições

causais e suas dimensões apresenta resultados inconsistentes, modelos diversos e vies relacionados com o tipo de tarefas usadas nos estudos, com o contexto em que decorrem e, ainda, com variáveis motivacionais e relativas aos papéis sexuais, responsáveis por diferenças de sexo nas atribuições causais. O facto dos diferentes modelos (da externalidade global, da auto-depreciação e das baixas expectativas) para explicarem as diferenças de sexo nos padrões atribucionais, apresentarem como conclusão comum, apenas a evidência de que as raparigas não atribuem o seu sucesso à elevada capacidade, existindo uma maior tendência destas para atribuírem os seus resultados à sorte (Frieze, Whitley, Hanusa & McHugh, 1982), sugere a necessidade de considerar as diferenças, ligadas ao sexo e aos papéis sexuais, como processos – em vez de categorias estáticas –, influenciados por múltiplos factores individuais e de contexto, que apenas podem ser compreendidos quando inseridos no contexto social (Deaux, 1984).

Palavras-chave: Atribuições causais, Sexo, Expectativas de sucesso.

ABSTRACT

The study of sex differences in causal attributions and dimensions evidences inconsistent results, several theoretical models and biases related with the type of tasks used in the studies, with the achievement contexts in which the tasks are performed and, also, with motivational and gender-role variables, responsible for sex differences in causal attributions. Different theoretical models were proposed to explain sex differences in attributional patterns, such as: the general externality model, the self-derogation model and the low expectancy model. They evidenced only a common prediction: girls are unlikely to attribute their successes to ability, but are more likely to attribute them to luck (Frieze, Whitley, Hanusa & McHugh, 1982). This fact suggests the importance of considering sex and gender-role differences as processes – rather than static entities – influenced by multiple individual and context related factors, that can only be understood when considered in the social context where they are produced (Deaux, 1984).

Key words: Causal attributions, Sex, Expectancies for success.