

ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE EM CRIANÇAS: ALGUNS ASPECTOS CRÍTICOS*

Cesar A. Piccinini**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

RESUMO - Neste artigo examina-se o recente aumento de interesse entre pesquisadores em psicologia do desenvolvimento para com a teoria de atribuição de causalidade. É enfatizada a necessidade de se entender as atribuições usadas por crianças para explicar o fracasso e sucesso em suas atividades, tendo em vista suas implicações para a motivação de realização. Evidências contrastantes de pesquisas realizadas com adultos e crianças são revisadas. Esses achados sugerem que generalizações a partir de investigações com adultos podem não ser adequadas para crianças. Por fim, discute-se a necessidade de se estender a teoria de atribuição de causalidade, para acomodar fatores de desenvolvimento.

ATTRIBUTION OF CAUSALITY IN CHILDREN: SOME CRITICAL ASPECTS

ABSTRACT - In this article the recent upsurge of interest among researchers in developmental psychology about the attribution of causality theory is examined. The need to understand the attributions offered by children to explain failure and success in their activities is emphasized, due to their implications for achievement motivation. Contrasting evidence from research with adults and children are discussed. These findings indicate that generalizations from investigations with adults may not be adequate for children. Finally, the need to extend the attribution theory to accommodate developmental factors is discussed.

O estudo da percepção de causalidade constitui o centro de atenção dos pesquisadores em atribuição de causalidade (Fincham, 1983; Harvey e Weary, 1984; Kelley e Michela, 1980; Piccinini, 1987; 1988, para revisões). A importância dessa área é ilustrada pelo fato de que as atribuições oferecidas para explicar um comportamento ou evento com resultados positivos ou negativos estão associadas com a

* O presente artigo é baseado em parte de dissertação de doutorado do autor, apresentada à Universidade de Londres, Inglaterra. O autor agradece ao Dr. Stuart Millar e a Rita de Cássia Lopes por suas contribuições a este trabalho. Agradece também a Denise Stortz de Oliveira e Jaqueline Wendland pela colaboração durante a tradução.

** Endereço: Av. Sen. Salgado Filho, 360/31, Porto Alegre, RS, 90010.

motivação para desempenho (Bar-Tal e Bar-Zohar, 1977; Tesiny, Lefkowitz e Gordon, 1980; Weiner, 1979); seleção de tarefa (Fyans e Maehr, 1979); expectativa de futuro sucesso e fracasso (Chapman e Lawes, 1984; Forsyth e McMillan, 1981); reações emocionais (Graham, Doubleday e Guarino, 1984; McMillan e Forsyth, 1983; Raviv, Bar-Tal, Raviv e Levit, 1983; Weiner, 1980; Weiner, Russell e Lerman, 1979); e sentimento de desamparo (Abramson, Seligman e Teasdale, 1978; Anderson, Horowitz e French, 1983) Revisando a literatura, Kelley e Michela (1980) enfatizaram que:

...as atribuições afetam nossos sentimentos sobre eventos passados e nossas expectativas sobre eventos futuros, nossas atividades em relação a outras pessoas e nossas reações ao comportamento delas, nossa concepção sobre nós mesmos e nosso esforço para melhorar nosso destino (p. 489).

Recentemente, a teoria de atribuição de causalidade tem sido também foco de interesse da psicologia do desenvolvimento, particularmente na área de desempenho escolar. Durante os anos sessenta e mesmo na última década, os antecedentes do desempenho escolar da criança eram frequentemente examinados em termos de práticas educativas (Frieze, 1981; Piccinini, 1981). Atualmente, de acordo com Frieze, a tendência tem sido a de examinar os problemas de motivação para desempenho através da análise das congnições da criança sobre o *porquê* do fracasso ou sucesso nas atividades envolvendo realização. Com isso, tem aumentado o interesse de pesquisadores no exame direto das atribuições oferecidas por crianças.

A investigação das atribuições oferecidas por crianças para sucesso ou fracasso é relevante por duas razões (Miller, 1985). Em primeiro lugar, ela estende as pesquisas em desenvolvimento cognitivo que examinam principalmente a concepção que a criança tem do mundo físico e de conceitos morais. Em segundo lugar, essas investigações são importantes na medida em que a percepção de causalidade para situações de sucesso e fracasso tende a afetar o comportamento futuro da criança em situações semelhantes.

Um grande número de estudos em desenvolvimento cognitivo deriva do trabalho desenvolvido por Piaget. Por exemplo, o estudo de Piaget (1929) sobre a noção de causalidade física examinou o tipo de *porquês* que uma criança tende a perguntar a respeito dos eventos físicos que a cercam, bem como sua compreensão desses eventos. No entanto, entender eventos sociais e comportamentos difere em importantes aspectos do entendimento de eventos físicos (Gelman e Spelke, 1981). Assim, uma nova tendência surgiu, que é a de examinar as explicações das crianças sobre eventos acadêmicos e sociais envolvendo elas próprias ou outras crianças. Costanzo e Dix (1983) sugeriram dois processos para explicar o desenvolvimento de atribuições sociais. De um lado, os autores distinguem atribuições baseadas nas habilidades de raciocínio formal do indivíduo e, de outro, aquelas determinadas pelas normas e crenças prevaescentes no seu contexto social. Os autores questionam a tendência de se acreditar que o desenvolvimento da percepção social é basicamente o produto do desenvolvimento de estruturas formais. Esta visão tende a ignorar a socialização como uma força central no entendimento da criança sobre seu mundo.

A tentativa de estender os princípios da atribuição de causalidade a estudos com crianças apresenta questões novas relacionadas com o desenvolvimento da percepção de causalidade em crianças. Investigações recentes sobre percepção de causalidade para a realização de tarefa e também para situações sociais oferecem evidência de que mesmo crianças pequenas são capazes de oferecer atribuições de causalidade. Em revisão da literatura realizada por Sedlak and Kurtz (1981) foram examinadas as mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento no uso de princípios de inferência causal em crianças de várias idades. Os autores assinalaram que mesmo pré-escolares podem usar muitos princípios de inferência causal se forem reduzidas as exigências no uso da memória ou da habilidade verbal. Contudo, é importante assinalar que diferenças qualitativas nas inferências causais foram evidenciadas entre crianças com menos de sete anos e crianças mais velhas. Em outra revisão feita por Ruble e Rholes (1981), também ficou evidenciado que crianças em idade pré-escolar podem fazer atribuições sobre comportamentos e podem utilizar regras inferenciais. Hoov e Bloom (1979) examinaram diálogos entre crianças de dois anos e um adulto e encontraram evidência de que as crianças apresentavam entendimento de relações causais. Lalljee, Watson e White (1983) verificaram que crianças com cinco anos eram capazes de diferenciar claramente explicações para ações e emoções. Falbo, Wernick e Rowen (1981) solicitaram a cem crianças, com idade entre quatro e seis anos, que explicassem o resultado (sucesso ou fracasso) de um personagem completando um quebra-cabeça. Eles verificaram que crianças mais velhas (seis anos) explicaram o sucesso como resultado de esforço e habilidade, enquanto o fracasso foi explicado como resultado da dificuldade da tarefa. Contudo, as crianças com quatro anos não explicaram sucesso e fracasso de modo tão diferenciado.

Juntos, estes estudos sugerem que mesmo crianças pequenas são capazes de fazer inferências causais a respeito do resultado de um comportamento ou evento e de diferenciar atribuições para sucesso e fracasso. No entanto, não se tem ainda uma imagem clara sobre mudanças na percepção de causalidade para sucesso e fracasso como função do desenvolvimento (Frieze, 1981), e mais pesquisas se fazem necessárias.

Evidências contrastantes de estudos com adultos e crianças

Pesquisas sobre atribuição de causalidade em crianças levantam questões a respeito da adequação do modelo de atribuição derivado de estudos com adultos (Heider, 1958; Jones e Davis, 1965; Kelley, 1967; Weiner, 1979; Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest e Rosenbaum, 1971). É provável que o modelo não possa ser aplicado completamente para crianças (Frieze, 1981), na medida em que algumas tendências para atribuição de causalidade tipicamente reveladas em estudos com adultos não têm consistentemente aparecido em crianças (Abramovitch e Friedman, 1981; Bar-Tal, Goldberg e Knaani, 1984; Little, 1985).

Tradicionalmente, as pesquisas em atribuição de causalidade têm se preocupado em descobrir a estrutura subjacente das atribuições comumente oferecidas pelos indivíduos. O modelo de três dimensões de Weiner (Weiner, 1974; 1979; 1983) tem

oferecido um núcleo conceptual que muitos investigadores adotaram para analisar as atribuições. O modelo compreende as dimensões de *locus* de causalidade (interno-externo), estabilidade (estável-instável) e controlabilidade (controlável-incontrolável). Dada sua ampla utilização, inclusive em pesquisas envolvendo crianças, os principais achados sobre cada uma dessas dimensões serão analisadas a seguir, enfatizando-se em especial as evidências contrastantes entre estudos com adultos e crianças.

Percepção de internalidade das atribuições - A classificação de uma atribuição em termos de interno-externo foi introduzida por Heider (1958) e tem sido amplamente utilizada (Abramson e colaboradores, 1978; Lefcourt, 1966, 1976; Phares, 1976; Rotter, 1966; 1975; Weiner, 1974, 1979; Weiner e colaboradores, 1971). Ela refere-se ao grau em que a causa de um evento está primariamente associada com o protagonista da situação, ou se a causa está relacionada com algo exterior à pessoa (Frieze, 1981; Lefcourt, 1976; Weiner, 1979). Quanto aos fatores que influenciam o desenvolvimento da internalidade, muitos autores têm enfatizado o papel do desenvolvimento cognitivo (Rothbaum, Weisz e Snyder, 1982), enquanto que para outros a internalidade é vista sobretudo em termos da aquisição de uma norma de internalidade (Dubois, 1986), transmitida pelo meio social. Lepper (1983), por exemplo, revisa diversos fatores relacionados à socialização da criança que favorecem a internalização de valores sociais.

A literatura envolvendo adultos revela que atribuições como habilidade e *esforço* são geralmente consideradas como internas, enquanto atribuições como *dificuldade da tarefa* e *sorte* são percebidas como externas. Além disso, pesquisas com adultos mostram que o sucesso numa tarefa tende a ser atribuído a fatores internos (ex.: habilidade), enquanto que o fracasso tende a ser atribuído a fatores externos (Kelley e Michela, 1980; Zucherman, 1979, para revisões).

Evidências de estudos com crianças ainda são inconsistentes e tem havido sugestões de que generalizações a partir das descobertas com adultos podem não ser verdadeiras para crianças (Satterly e Hill, 1983). Frieze e Snyder (1980) investigaram as atribuições de crianças de primeira, terceira e quinta séries para eventos que envolviam realização de uma atividade (ex.: teste escolar, projeto de arte, jogo de futebol e caçar rãs) usando questões abertas. Embora as crianças fossem mais internas para sucesso do que para fracasso, isso apareceu somente para três das quatro situações. Em contraste, mais atribuições internas foram oferecidas para fracasso na situação de teste escolar. Evidência semelhante foi revelada pelo estudo de Bar-Tal e Darom (1979), com crianças de quinta e sexta séries, no qual elas tinham que avaliar uma série de atribuições para o desempenho de um teste em sala de aula. Eles verificaram que as crianças tenderam a atribuir sucesso principalmente para causas externas e fracasso para causas internas. Num estudo posterior, comparando atribuições de crianças, professores e pais, para o desempenho da criança em matemática, Bar-Tal e Guttmann (1981) encontraram que tanto atribuições internas (ex.: habilidade, esforço) quanto externas (ex.: explicação do professor) foram usadas pelas crianças para explicar sucesso, enquanto fracasso foi explicado em termos de um número maior de causas internas e externas. Os resultados também mostraram que o uso de causas internas decresceu com a idade das crianças, enquanto aumentou o uso de causas externas.

Os estudos envolvendo crianças revelam resultados menos definidos quando comparados com aqueles decorrentes da literatura com adultos. Limitações metodológicas na classificação das atribuições provavelmente desempenharam um papel relevante e podem explicar parcialmente estas descobertas inconsistentes (Piccinini, no prelo). Por exemplo, tanto o estudo de Frieze e Snyder (1980) como o de Bar-Tal e Darom (1979) classificaram as atribuições de modo dicotômico como interno-externo. Esse procedimento pode ter reduzido a validade dos resultados na medida em que algumas atribuições não são prontamente classificáveis em um dos dois extremos (ex.: esforço), dado que elas podem conter tanto elementos internos como externos (Chandler e Spies, 1984; Frieze, 1981). A fim de evitar esta limitação metodológica, sugere-se o emprego de um esquema de classificação de três pontos, como no procedimento proposto por Lalljee e colaboradores (1983).

Percepção da estabilidade da atribuição - A dimensão de estabilidade refere-se à *natureza temporal* da atribuição de causalidade (Weiner, 1979; Weinere colaboradores, 1971). Uma causa pode ser relativamente estável com o passar do tempo ou pode mudar de um momento para outro. A literatura com adultos revela que causas como *habilidade* e *dificuldade da tarefa* são geralmente consideradas estáveis no tempo, enquanto causas como *esforço* e *sorte* são consideradas instáveis. Entretanto achados recentes têm mostrado que a classificação de atribuições ao longo da dimensão de estabilidade-instabilidade é menos direta que em relação à dimensão internalidade-externalidade (Forsyth e McMillan, 1981).

Com respeito a diferenças na percepção da estabilidade da atribuição, Little (1985) afirmou que na medida em que a criança pode estar consciente das rápidas mudanças no desenvolvimento de suas habilidades durante os primeiros anos escolares, ela provavelmente vê *habilidade* como um fator instável e não estável como no modelo de Weiner. Portanto, é provável que a idade emergirá como um importante fator quando examinarmos a dimensão de estabilidade-instabilidade. Rholes, Blackwell, Jordan e Walters (1980) revelaram que crianças pequenas podem não perceber *habilidade* como um determinante estável de desempenho, quando atribuída a elas mesmas. Eles verificaram que a repetição do fracasso teve pouco efeito no uso de atribuição de habilidade e na persistência de crianças pré-escolares, mas apresentou sérios problemas para crianças mais velhas (quinta série). Hiebert, Winograd e Danner (1984) examinaram atribuições de crianças de terceira e sexta séries e observaram que a classificação de habilidade como a causa responsável pelo sucesso ou fracasso decresceu da terceira para a sexta série. Isso levou os autores a concluir que o conceito de habilidade pode ser diferente nos vários grupos etários.

Existem evidências claras de que mudanças no desenvolvimento da percepção de estabilidade necessitam ser consideradas quando estudamos o uso de atribuições. Investigações sobre o uso de traços de personalidade e habilidade por crianças para prever o comportamento de outras crianças revelaram que, ao contrário das crianças mais velhas (9-10 anos), as crianças mais novas (5-7 anos) não parecem considerar fatores disposicionais como características estáveis de outras crianças (Rholes e Ruble, 1984). Barenboim (1981) também verificou que crianças abaixo dos oito anos de idade raramente usavam construtos pessoais estáveis na descrição de outras

crianças. Elas tendiam a descrever seus companheiros em termos de qualidades superficiais, como por exemplo, aparência, posses e lugar de residência. Esses achados foram associados com o desenvolvimento do conceito usado por Inhelder e Piaget (1958) de *invariância* (i.e. algumas coisas como volume, massa, sexo, etc. podem se manter constantes apesar de algumas mudanças na aparência). Flavell (1977) usou esse mesmo conceito ao referir-se à compreensão de disposições pessoais como traços e habilidade. Ele assinala que a compreensão, pela criança, de traços pessoais pode estar associada com a aquisição do conceito de qualidade invariante. Assim como a idéia de que o gênero se mantém constante apesar de mudanças superficiais e expressão de avanços cognitivos, progresso semelhante pode ocorrer na percepção que a criança tem sobre a estabilidade de traços pessoais.

Examinando atribuições para sucesso e fracasso em quatro eventos envolvendo realização de tarefa, Frieze e Snyder (1980) verificaram que crianças de primeira, terceira e quinta séries ofereceram mais explicações estáveis seguindo os resultados com sucesso do que os com fracassos. Além disso, comparadas com as crianças mais novas, as mais velhas usavam mais causas instáveis para explicar o fracasso. Em contraste, Bar-Tal, Ravgad e Zilberman (1981), também usando um questionário aberto com o objetivo de investigar sucesso e fracasso num exame hipotético, verificaram que com o desenvolvimento, aumentou o número de causas estáveis enquanto decresceu o uso das instáveis. Esses resultados contrastantes podem ser parcialmente explicados como decorrentes do uso de um esquema de classificação diferente nos dois estudos e também devido à diferença no número e variedade de eventos usados para eliciar as respostas. No estudo de Frieze e Snyder foi usada uma classificação dicotômica das atribuições (estável-instável), enquanto que no de Bar-Tal e colaboradores foi empregada uma classificação de três pontos (estável-instável-incerto) que incluiu um ponto neutro. Esses resultados inconsistentes indicam a necessidade de mais investigações sobre a compreensão que a criança tem das atribuições de causalidade em relação à dimensão de estabilidade.

Percepção da controlabilidade da atribuição - A dimensão de controlabilidade refere-se ao grau de "influência voluntária que pode ser exercida sobre uma causa" (Weiner, 1983, p. 531). Segundo uma perspectiva adulta, atribuições e fatores como *habilidade* e *sorte* são geralmente vistas como incontroláveis, enquanto *esforço* é comumente visto como sob a influência voluntária do indivíduo (Weiner, 1979).

No entanto, evidências recentes decorrentes de estudos com crianças não têm apoiado completamente o modelo de Weiner. Por exemplo, Yussen e Kane (1983) revelaram que somente com a idade a criança tende a ficar consciente de que *inteligência* contém uma dimensão que não pode ser manipulada. Além disso, o estudo realizado por Nicholls e Miller (1985) revelou que, para uma criança pequena, *tentar com firmeza* é equivalente a ser mais hábil e habilidade não foi percebida como limitando o efeito do esforço. Somente com o desenvolvimento do conceito de habilidade como um fator estável é que o efeito do esforço começa a ser visto como limitado pela habilidade do sujeito (Nicholls, 1978).

Do ponto de vista das pesquisas na linha piagetiana, tem sido mostrado que a percepção de controle declina com o desenvolvimento (Weisz e Stipek, 1982, para

revisão). A literatura piagetiana tem revelado que crianças pequenas tendem a superestimar seu controle sobre eventos (Piaget, 1930). Enquanto crianças pequenas tendem a acreditar na obediência das coisas externas à pessoa (ex.: "O sol se põe porque se vai dormir"), as crianças mais velhas ficam conscientes de várias coisas no seu mundo que não estão sob seu controle. Uma visão oposta surge da literatura sobre *locus* de controle (Lefcourt, 1976, para revisão), sugerindo que a idade leva a um aumento na percepção de controle (Weisz e Stipek, 1982). Entretanto, em sua revisão de vários estudos envolvendo *locus* de controle em criança, Weisz e Stipek revelaram que os achados são equivocados e não permitem conclusão convincente acerca de mudanças devido ao desenvolvimento na percepção de controle. Uma explicação dada pelos autores foi a de que os estudos foram profundamente influenciados pelo tipo de questionários empregados e pelo nível de desenvolvimento das amostras escolhidas.

Weisz (1980; 1981) oferece evidência apoiando a perspectiva piagetiana sobre a percepção de controle em crianças. Em um estudo com crianças (idade de 6-14 anos) desempenhando atividades envolvendo acaso, Weisz (1981) encontrou evidência de que a contingência ilusória (ex.: efeitos de acaso-contingência) tende a desaparecer somente na adolescência. Crianças com idade entre seis e dez anos perceberam o resultado de atividade de acaso como sob seu controle e enfatizaram que idade, inteligência, esforço e prática, poderiam influenciar significativamente o desempenho de outras crianças naquela atividade. Sujeitos mais velhos (11-14 anos) identificaram acaso como a causa do resultado, mas quando solicitados a prever o desempenho de outras crianças, eles também consideraram fatores como habilidade como sendo relevantes para o desempenho.

Assim sendo, crianças tendem a apresentar algum tipo de contingência ilusória, acreditando que fatores como inteligência e esforço podem estar associados e podem influenciar resultados não-contingentes (veja também Lewinsohn, Chaplin e Barton, 1980; Wortman, 1975). Os achados de Weisz (1981) revelaram que somente com o desenvolvimento as crianças tendem a interpretar seus desempenhos não-contingentes menos em termos de controlabilidade e mais em termos de fatores incontroláveis como sorte.

Embora no modelo de Weiner (1979) *sorte* tenha sido considerada como externa e incontrolável, os estudos de Weisz revelaram que crianças pequenas tendem a perceber sorte como associada a fatores como esforço e prática. Desse modo, elas podem entender resultados devidos ao acaso como sob seu controle, ao contrário das sugestões de Weiner. Outra possibilidade sugerida por Weisz é de que crianças pequenas podem não perceber sorte como uma causa externa, mas considerá-la como interna. Assim sendo, alguém poderia ser uma *pessoa com sorte*, e isso poderia ser visto como contingente ao comportamento da pessoa.

Tem sido sugerido que a percepção de controle, mais do que o conceito de controle efetivo, é o fundamental para pesquisas nessa área (Laljee e colaboradores, 1983). As crianças podem reagir diferentemente em relação ao mesmo número de julgamentos de fracassos como função do modo como elas interpretam fracasso; i.e., como algo dentro ou fora do seu controle (Dweck e Reppucci, 1973). Portanto, os re-

sultados negativos debilitantes e incontroláveis podem ser medidos pelas atribuições da pessoa a respeito do resultado do evento (Abramson e colaboradores, 1978; Miller e Norman, 1979). Embora algumas percepções errôneas de contingência sejam, em certa medida, função da idade, como mostra a literatura piagetiana e Weisz (1980; 1981), elas podem acarretar perdas na auto-estima, seguindo-se a certas situações incontroláveis (Abramson e colaboradores, 1978). Por exemplo, perceber eventos como contingentes ao comportamento do sujeito nem sempre é benéfico e pode ter efeitos desajustadores (Weisz, 1981). Weisz cita casos da literatura clínica sobre crianças pequenas se auto-culpando por eventos adversos (ex.: morte de um pai, divórcio), que eram percebidos, por qualquer razão, como contingentes ao comportamento delas. Isso aponta para a importância de se investigar o desenvolvimento da percepção de controle na criança, através do exame da compreensão que ela tem de suas atribuições ao longo da dimensão de controlabilidade. Nessa mesma direção, existe também a necessidade de se investigar as estratégias que a criança acredita poder usar para lidar com as causas dos resultados negativos. Os dois tipos de pesquisas dariam importantes contribuições para se elaborar estratégias de intervenção visando minimizar as consequências negativas de certas percepções de causalidade. Alguns estudos têm sido realizados com o propósito de influenciar a percepção de causalidade, especialmente em seguida a fracassos, visando influenciar a motivação para realização do sujeito (Medway e Venino, 1982; Piccinini, 1988, para revisão; Reicher e Dembo, 1984; Schunk, 1982). Esses estudos mostram que é possível influenciar a criança a usar novas atribuições e com isso alterar certas percepções de causalidade com consequências negativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas predições interessantes derivadas da teoria de atribuição de causalidade estão relacionadas não com as explicações específicas oferecidas pelas pessoas a um desempenho positivo ou negativo, mas com as dimensões subjacentes às atribuições. Weiner (1974; 1979; 1983) apresentou uma taxonomia de atribuições baseada, principalmente, nos achados com adultos, a qual envolve não somente uma lista de causas, mas também sugestões a respeito da organização das atribuições ao longo das dimensões de *locus* de causalidade, controlabilidade e estabilidade. Seguindo as sugestões de Weiner, a literatura está repleta de classificações apriorísticas de atribuições para sucesso e fracasso nos diversos extremos das principais dimensões. Entretanto, tem havido relativamente poucos dados empíricos validando tais classificações, particularmente com crianças. Estudos recentes indicam que o significado dado pelas crianças para diversas atribuições é, em certa medida, diferente daquele atribuído teoricamente por pesquisadores, especialmente ao longo das dimensões de controlabilidade e estabilidade (Bar-Tal e colaboradores, 1984; Little, 1985; Piccinini, 1987). As diferenças com relação ao significado que as crianças dão às atribuições podem estar refletindo não só diferenças relacionadas ao desenvolvimento, mas também diferenças de experiências e socialização (Bar-Tal e colaboradores, 1984).

Existe uma clara necessidade de mais estudos para melhor se entender as atribuições de crianças e, principalmente, a compreensão que elas têm das mesmas.

Esses estudos são especialmente importantes na medida em que suposições frequentemente assumidas como verdadeiras com adultos não têm sido estendidas com sucesso às crianças. O uso de crianças como sujeitos contribuirá para se poder delimitar as mudanças no uso e compreensão das atribuições como função do desenvolvimento.

Para se atingir esses objetivos, pode-se sugerir três tipos de investigações. Primeiramente, há necessidade de se examinar as atribuições das crianças em seu ambiente natural, o que permitirá um melhor entendimento das atribuições que acompanham o desempenho de atividades com sucesso ou fracasso. Segundo, estudos longitudinais deveriam ser realizados com o objetivo de separar diferenças devidas ao desenvolvimento daquelas decorrentes de padrões gerais de atribuição de causalidade. Finalmente, estudos observacionais deveriam ser usados para se investigar o papel dos agentes socializadores no uso de atribuições pelas crianças.

REFERÊNCIAS

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49-74.
- Abramovitch, R. & Freedman, J. L. (1981). Actor-observer differences in children's attributions. *Merrill-Palmer Quarterly, 27*, 53-59.
- Anderson, C. A., Horowitz, L. M. & French, R. S. (1983). Attributional style of lonely and depressed people. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 127-136.
- Bar-Tal, D. & Darrow, E. (1979). Pupils' attributions of success and failure. *Child Development, 50*, 264-267.
- Bar-Tal, D. & Bar-Zohar, Y. (1977). The relationship between perception of locus of control and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology, 2*, 181-199.
- Bar-Tal, D., Goldberg, M. & Knaani, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender: a phenomenological analysis. *British Journal of Educational Psychology, 54*, 51-61.
- Bar-Tal, D. & Guttman, J. (1981). A comparison of teachers, pupils and parents attributions regarding pupils academic achievements. *British Journal of Educational Psychology, 51*, 301-311.
- Bar-Tal, D., Ravgad, N. & Zilberman, D. (1981). Development of causal perception of success and failure. *Educational Psychology, 1*, 347-358.
- Barenboim, C. (1981). The development of person perception from childhood to adolescence: from behavioral comparison to psychological constructs to psychological comparisons. *Child Development, 52*, 129-144.
- Chapman, J. W. & Lawes, M. M. (1984). Consistency of causal attributions for expected and actual examination outcome: a study of the expectancy confirmation and egotism models. *British Journal of Educational Psychology, 54*, 177-188.

- Chandler, T. & Spies, C. J. (1984). Semantic differential placement of attributions and dimensions in four different groups. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1119-1127.
- Costanzo, P. R. & Dix, T. H. (1983). Beyond the information processed: socialization in the development of attributional processes. Em E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Orgs.). *Social cognition and social development*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. & Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology, 25*, 109-116.
- Dubois, N. (1986). Aspects normatifs versus cognitifs de l'évolution de l'enfant vers la norme d'intériorité. *Psychologie Française, 31*, 108-114.
- Falbo, T., Wernick, M. & Rowen, M. (1981). The onset of asymmetries in attributions about success and failure. *The Journal of Genetic Psychology, 139*, 35-45.
- Fincham, F. D. (1983). Developmental dimensions of attribution theory. Em J. Jaspars, F. Fincham & M. Hewstone (Orgs.). *European Monographs in Social Psychology, 32*, London: Academic Press.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Forsyth, D. R. & McMillan, J. H. (1981). Attributions, affect, and expectations: A test of Weiner's three-dimensional model. *Journal of Educational Psychology, 73*, 393-403.
- Frieze, I. H. (1981). Children's attributions for success and failure. Em S. S. Brehm, S. M. Kassir & F. X. Gibbon (Orgs.). *Developmental social psychology: theory and research*. Oxford: Oxford Press.
- Frieze, I. H. & Snyder, H. N. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. *Journal of Educational Psychology, 72*, 186-196.
- Fyans, L. J. Jr. & Maehr, M. L. (1979). Attributional style, task selection, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 71*, 499-507.
- Gelman, R. & Spelke, E. (1981). The development of thoughts about animate and inanimate objects: implications for research on social cognition. Em J. H. Flavell & L. Ross (Orgs.). *Social Cognition Development*. Cambridge University Press.
- Graham, S., Doubleday, C. & Guarino, P. A. (1984). The development of relations between perceived controllability and the emotions of pity, anger, and guilt. *Child Development, 55*, 561-565.
- Harvey, J. H. & Weary, G. (1984). Current issues in attribution theory and research. *Annual Review in Psychology, 35*, 427-459.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hiebert, E. H. Winograd, P. N. & Danner, F. W. (1984). Children's attributions for failure and success in different aspects of reading. *Journal of Educational Psychology, 76*, 1139-1148.
- Hoow, L. & Bloom, L. (1979). What, when, and how about why: A longitudinal study of early expressions of causality. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 44*, 1-47.
- Inhelder, B. & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.

- Jones, E. E. & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: the attribution process in person perception. Em L. Berkowitz (Org.). *Advances in Experimental Social Psychology*. (V. II). New York: Academic Press.
- Kelley, H. H. (1967). Attribution in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation*, 15, 192-238.
- Kelley, H. H. & Michella, J. L. (1980). Attribution theory and research. Em M. R. Rosenzweig & L. M. Porter (Orgs.). *Annual Review of Psychology*, 31, Palo Alto, Annual Review Inc.
- Laljee, M., Watson, M. & White, P. (1983). Some aspects of the explanations of young children. Em J. Jaspars, F. Ficham & M. Hewstone (Orgs.). *European Monographs in Social Psychology*, 32, London: Academic Press.
- Lepper, M. R. (1983). Social-control processes and the internalization of social values: an attributional perspective. Em E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Orgs.). *Social cognition and social development*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lewinsohn, P. M., Chaplin, W. & Barton, R. (1980). Social competence and depression: The role of illusory self-perception. *Journal of Abnormal Psychology*, 89, 202-212.
- Lefcourt, H. (1966). Internai versus externai control of reinforcement: a review. *Psychological Bulletin*, 65, 206-220.
- Lefcourt, H. M. (1976). *Locus of control: current trends in theory and research*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Little, A. W. (1985). The child's understanding of the causes of academic success and failure: a case study of British school children. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 11-23.
- Medway, F. J. & Venino, G. R. (1982). The effects of effort feedback and performance patterns on children's attributions and task persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 26-34.
- McMillan, J. H. & Forsyth, D. R. (1983). Attribution-affect relationships following classroom performance. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 109-118.
- Miller, P. H. (1985). Children's reasoning about the cause of human behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 343-362.
- Miller, I. W. & Norman, W. H. (1979). Learned helplessness in humans: a review and attribution theory model. *Psychological Bulletin*, 86, 3-118.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concept of effort and ability, of academic perception attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nichols, J. G. & Miller, A. T. (1985). Differentiation of the concepts of luck and skill. *Developmental Psychology*, 21, 76-82.
- Phares, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. New Jersey: General Learning Press.
- Piaget, J. (1929). *The Child's conception of the world*. New York: Harcourt, Brace.
- Piaget, J. (1930). *The child's conception of physical causality*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Piccinini, C. A. (1981). *Atitudes e práticas educativas maternas. Elaboração de instrumento e estudo correlacionai*. Tese de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Piccinini, C. A. (1987). *Children's attributions for academic and social events*. Tese de Doutorado, Universidade de Londres, Inglaterra.
- Piccinini, C. A. (1988). O processo de atribuição de causalidade: problemas e perspectivas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 3, 47-57.
- Piccinini, C. A. (no prelo). Problemas metodológicos nas investigações sobre atribuição de causalidade para sucesso e fracasso em crianças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*.
- Raviv, A., Bar-Tal, D., Raviv, A. & Levit, R. (1983). Research symposium: attribution theory. Students reactions to attributions of ability and effort. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 1-13.
- Reiher, R. H. & Dembo, M. H. (1984). Changing academic task persistence through a self-instructional attribution training program. *Contemporary Educational Psychology*, 9, 4-94.
- Rholes, W. S. & Ruble, D. N. (1984). Children's understanding of dispositional characteristics of others. *Child Development*, 55, 550-560.
- Rholes, W. S., Blackwell, J., Jordan, C. & Walters, C. (1980). A developmental study of learned helplessness; *Developmental Psychology*, 16, 616-624.
- Rothbaum, F., Weisz, J. R. & Snyder, S. (1982). Changing the world and changing the self: a two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 5-37.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 6-67.
- Ruble, D. N. & Rholes, W. S. (1981). The development of children's perceptions and attributions about their social world. Em J. H. Harvey, R. F. Kidd & W. J. Ickes (Orgs.). *New directions in attribution theory*. (V. III). H. IJlsdale, N.J.: Erlbaum.
- Satterly, D. & Hill, J. (1983). Personality differences and the effects of success and failure on causal attributions and expectancies of primary school children. *Educational Psychology*, 3, 245-258.
- Schunk, D. H. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 74, 548-556.
- Sedlak, A. J. & Kurtz, S. T. (1981). A review of children's use of causal inference principles. *Child Development*, 52, 59-784.
- Tesiny, E. P. Lefkowitz, M. M. & Gordon, N. H. (1980). Childhood depression, locus of control and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 72, 506-510.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.

- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: an analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 30-543.
- Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success e failure*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weiner, B., Russell, D. & Lerman, D. (1979). The cognition-emotion process in achievement-related contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1211-1220.
- Weisz, J. R. (1980). Developmental change in perceived control: recognizing noncontingency in the laboratory and perceiving it in the world. *Developmental Psychology*, 16, 385-390.
- Weisz, J. R. (1981). Illusory contingency in children at the state fair. *Developmental Psychology*, 17, 481-489.
- Weisz, J. R. & Stipek, D. J. (1982). Competence, contingency, and the development of perceived control. *Human Development*, 25, 250-281.
- Wortman, C. B. (1975). Some determinants of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 282-294.
- Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revisited, or: the motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*, 47, 25-287.
- Yussen, S. R. & Kane, P. T. (1983). Children's ideas about intellectual ability. Em R. Leahy (Orgs.). *The development of children's conception of inequality*. New York: Academic Press, pp. 109-134.

Artigo recebido em 28/08/88.

