

Teorias Pessoais do Sucesso

Anne Marie Fontaine* & Luísa Faria**

Definem-se as *teorias pessoais do sucesso* como dimensão a considerar na análise do processo de realização humana e na correspondente intervenção psicológica. As componentes das *teorias pessoais do sucesso* são identificadas a partir da teoria atribucional de Weiner e de abordagens que a completam: "abandono aprendido" (Seligman), concepções pessoais de inteligência (Dweck), desenvolvimento dos conceitos de capacidade e esforço (Nicholls) e influência do contexto escolar na formação das atribuições (Stipek e Covington). Posterior estudo identificará novas componentes a partir do exame das teorias relativas ao *self-concept* e à *self-efficacy*. As *teorias pessoais do sucesso* desenvolvem-se em referência às teorias sociais do sucesso, sem se esgotarem nestas, e são constituídas por dimensões cognitivas e afectivas. Resultam da permanente integração pessoal, ao longo do ciclo vital, das experiências, representações, normas, valores e estratégias de acção do sujeito no domínio da realização. Considera-se que, na consulta psicológica relacionada com as escolhas e o sucesso nas aprendizagens, mais do que prestar atenção às aptidões ou capacidades intelectuais objectivamente medidas, é importante apoiar o sujeito na análise e transformação (reconstrução) da sua teoria pessoal de sucesso.

O nível de realização no domínio escolar não depende só da capacidade intelectual do sujeito mas também da sua capacidade para lidar com as situações de realização neste domínio. Se lidar com as situações de sucesso é relativamente fácil, lidar com as situações de fracasso pode levantar mais questões ao próprio sujeito. A debilitação das realizações perante obstáculos ou situações desafiadoras, paradoxalmente mais frequente em alunos brilhantes do que nos menos inteligentes (Dweck, 1986, Dweck e Bempechat, 1983), salienta a relativa independência dos dois tipos de capacidade referidos. Este artigo centra-se em variáveis não

intelectuais susceptíveis de influenciar a iniciação, orientação e prossecução da acção no domínio da realização escolar, ou seja, em variáveis motivacionais.

As interpretações pessoais das situações, traduzidas pelas inferências do sujeito quanto às causas dos resultados por ele obtidos, pela avaliação das suas competências intelectuais ou outras, pela antecipação das consequências do seu comportamento, pela análise de objectivos possíveis e a ponderação de estratégias para alcançar aqueles por que optou constituem vários elementos daquilo que poderíamos chamar as *teorias pessoais do sucesso*. Trata-se de teorias individuais implícitas a que cada um recorre para compreender, explicar e prever a ocorrência de sucesso ou de fracasso. Traduzem, com certeza, o conceito pessoal do sucesso (*vs.* fracasso) do sujeito, mas também as suas convicções quanto aos atributos pessoais necessários para o alcançar e às características desses atributos (possibilidades de avaliação e de evolução, condições de aparecimento e desenvolvimento, amplitude do seu impacto, relações de dependência ou independência que mantêm entre si, etc), bem como quanto às consequências sociais e pessoais (afectivas,

* Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; membro do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.

** Assistente estagiária da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; membro do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.

Este trabalho insere-se no âmbito dos projectos A e B da linha de acção nº 1 do (Desenvolvimento psicológico de jovens e adultos) Centro de Psicologia da Universidade do Porto (INIC).

cognitivas, comportamentais) do sucesso ou do fracasso e as estratégias a adoptar neste contexto.

A focalização na análise dessas *teorias pessoais do sucesso* privilegia uma abordagem cognitivo-afectiva da motivação para a realização pois valoriza não só a percepção, análise e interpretação da realidade pelo sujeito mas também a importância de variáveis afectivas consequentes, antecedentes ou paralelas aos processos cognitivos; a influência desses elementos afectivos e cognitivos manifesta-se quer na escolha de objectivos de realização quer na orientação e implementação da acção. Insere ainda o estudo da motivação numa perspectiva de construção histórico-social, visto considerá-la como resultado de um desenvolvimento diferencial que depende das experiências anteriores do sujeito e do sistema de normas, valores e representações sociais que constituem necessariamente a matriz e a referência dos sistemas de representação individuais, face aos quais as normas e valores pessoais se situam necessariamente (Fontaine, 1988, 1989).

A motivação para a realização não é aqui considerada como um traço geral, interno e estável mas como uma característica que pode variar conforme os domínios considerados. Apresenta contudo uma certa estabilidade assegurada pela presença de mecanismos de auto-regulação no seu seio (Fontaine, 1985, 1989). As *teorias pessoais do sucesso* desenvolvem-se nos vários domínios da realização, apresentando características concretas susceptíveis de variar conforme os domínios considerados (por exemplo: escolar, desportivo, etc). Este artigo limitar-se-á à análise das *teorias pessoais do sucesso* no domínio escolar, tentando contribuir assim para a compreensão das diferenças de realização neste quadro.

Diferentes comportamentos em situação de realização escolar como, por exemplo, a maior ou menor persistência perante os obstáculos, a procura ou o evitamento de tarefas desafiadoras, o desenvolvimento de maior ou menor esforço na realização das tarefas, a utilização mais ou menos eficaz de competências ou a disponibilidade para desenvolver novas competências constituem algumas variáveis comportamentais importantes para a realização escolar (Atkinson, 1983; Dweck & Elliott, 1983;

Weiner, 1980). Um volume importante de estudos preocupou-se, nos últimos 15 anos, com a identificação deste tipo de comportamentos, dos seus determinantes e das suas consequências. Uma parte considerável destes estudos desenvolveu-se no quadro teórico das atribuições, sobretudo no que se refere às auto-atribuições⁽²⁾. Centrar-nos-emos nas perspectivas que, mais ou menos explicitamente, têm como quadro de referência geral as atribuições, deixando para trabalho posterior as abordagens relativas ao conceito de si próprio. Tentaremos evidenciar as linhas de evolução dessas investigações, inserindo-as num quadro teórico progressivamente mais complexo e compreensivo sobre as *teorias pessoais de sucesso* e salientando o contributo de cada uma delas na construção do mesmo.

Representações das causas dos acontecimentos

Iniciaremos esta análise pela avaliação dos contributos da teoria atribucional⁽²⁾ de Weiner segundo a qual as crenças dos indivíduos acerca das causas dos acontecimentos guiam o seu comportamento. Weiner propõe-se construir as bases de uma teoria da motivação e da emoção usando, para isso, as atribuições causais - razões pelas quais um evento ocorreu ou não. O princípio chave da teoria reside no facto dos sujeitos procurarem compreender e descobrir a razão pela qual um determinado acontecimento ocorreu (Heider, 1958; Kelley, 1967; Weiner, 1980). Para Weiner, a exploração causal ou análise das causas dos acontecimentos pelo sujeito resulta de duas tendências fundamentais: o desejo de mestria no sentido da compreensão do que se passa consigo próprio e o meio, e a procura funcional no sentido da gestão eficaz da informação acerca de si próprio e do que o rodeia (Weiner, 1985). Estas tendências constituem a garantia de adaptação do sujeito ao meio graças à orientação adequada das acções conducentes à prossecução de objectivos de realização. A compreensão das causas dos acontecimentos vai ter efeitos sobre os comportamentos subsequentes, através do efeito mediador de variáveis como as expectativas de sucesso, as emoções e a auto-estima. Saliente-

-se que este modelo tem as suas raízes na teoria de Atkinson (expectativa x valor), considerando as expectativas e as emoções como variáveis importantes na determinação do comportamento e a prossecução do sucesso como objectivo universal cujo valor é inegável.

As causas percebidas são infinitas e podem referir-se a diferentes domínios apesar de, no domínio da realização cognitiva, que foi o mais investigado, o seu número ser mais restrito. Refiram-se assim causas como: esforço, capacidade, sorte, dificuldade da tarefa, os outros, atenção, humor, saúde, fadiga, interesse, concentração durante o estudo, autoconfiança, memória (Bar-Tal *et al.*, 1984). Grande parte dos estudos no âmbito da teoria atribucional são contudo realizados em laboratório, contextos altamente controlados, utilizam tarefas-estímulo muito específicas, essencialmente cognitivas e limitam *a priori* as atribuições possíveis às quatro causas originariamente sugeridas por Weiner *et al.* (1971): capacidade, esforço, sorte e dificuldade da tarefa (Bar-Tal & Darom, 1979). Este tipo de procedimento suscita, desde já, algumas questões relevantes para a compreensão do comportamento do sujeito na escola: o facto das situações de sucesso ou de fracasso em contextos experimentais não se referirem a acontecimentos da vida quotidiana do sujeito, limita as possibilidades de generalização das suas conclusões a outros contextos vivenciais, tal como o contexto escolar, certamente menos "controlado" mas no qual as tarefas apresentam uma maior relevância para o sujeito; por outro lado, as quatro causas seleccionadas no contexto laboratorial, apesar de serem as mais referidas, só representam 50% das causas apontadas neste tipo de situações (Heckhausen, Schmalt & Schneider, 1985).

As semelhanças funcionais entre determinadas causas aparentemente díspares estimularam a procura duma estrutura causal capaz de permitir compreender as suas relações. Três dimensões causais - *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade - foram evidenciadas. Estas três dimensões parecem estar relativamente bem fundamentadas, mas subsistem ainda algumas questões pertinentes. Por um lado, há dúvidas quanto à independência entre elas, alguns estudos referindo elevadas correlações entre dimensões (Weiner, 1985); por outro lado, outras di-

mensões, como a intencionalidade (Weiner, 1985) e a globalidade (Abramson *et al.*, 1978), foram também assinaladas. É de referir, ainda, que a colocação das causas nas dimensões não é invariante ao longo das situações e entre os sujeitos (Weiner, 1983) e dependeria da leitura que o sujeito faz das situações. Assim, numa situação de realização, uma mesma causa, como a capacidade, pode ser vista como controlável ou incontrolável (dimensão da controlabilidade) por dois sujeitos que fazem diferentes leituras da situação (Elliott & Dweck, 1988). Este aspecto salienta que as dimensões causais não são atributos inerentes às causas, mas que ambas (causas e dimensões causais) devem ser devolvidas ao sujeito que as percebe e interpreta, o que nem sempre constitui uma preocupação dos estudos que se desenvolveram neste quadro.

Cada dimensão causal está associada a certas consequências cognitivas e afectivas (Weiner, 1985). O *locus* influencia a percepção do valor pessoal e os sentimentos de auto-estima e autoconfiança ou de culpa e surpresa, conforme a conotação positiva ou negativa desta percepção. A estabilidade relaciona-se com as mudanças de expectativas de sucesso e tem como consequências, em termos de reacções afectivas, a depressão, apatia, resignação e desânimo, se tais expectativas forem baixas (ou seja, quando não há possibilidade de mudar os acontecimentos negativos) ou, pelo contrário, o optimismo e a excitação se as expectativas de sucesso forem altas (ou seja, quando é possível manter os acontecimentos positivos ou mudar os negativos). A controlabilidade implica a avaliação do grau de responsabilidade de si próprio ou dos outros nos acontecimentos positivos ou negativos (sucesso vs. fracasso, por exemplo) e as consequências afectivas variam conforme esta responsabilidade reside nos outros ou em si próprio. No primeiro caso, a simpatia e a gratidão surgem perante um acontecimento positivo enquanto a zanga e oposição estão associadas a acontecimentos negativos, se controlados pelos outros; mas se tais acontecimentos negativos são devidos a atitudes de outros consideradas incontroláveis, suscitam pena e simpatia. Tais interpretações e sentimentos influenciam também as relações interpessoais suscitando, por exemplo, comportamentos de prestação de ajuda, de oposição ou retaliação conforme os casos

(Weiner, 1980). No caso da controlabilidade dos acontecimentos ser atribuída a si próprio, as consequências afectivas de eventos negativos (fracasso) tomarão a forma de culpa se forem consideradas controláveis, ou de vergonha, se forem vistas como incontroláveis; os sentimentos positivos em caso de sucesso variam também conforme a convicção da sua maior ou menor controlabilidade (surpresa, alívio, satisfação, orgulho) (Weiner, 1985).

As reacções afectivas geradas directamente pelos resultados (satisfação face ao sucesso vs. insatisfação face ao fracasso) ou, indirectamente pelas dimensões causais, assim como os aspectos cognitivos que as suscitaram (salientando o papel das expectativas), podem afectar a qualidade da realização do sujeito pela escolha ou evitamento de tarefas e de objectivos de realização, pelo tipo de reacções do sujeito perante o fracasso ou a ambiguidade de certos resultados e também pela persistência que suscitam. Prevê-se assim que as atribuições do fracasso a causas internas, estáveis e incontroláveis, como, por exemplo, a capacidade (neste caso a baixa capacidade), possam ter consequências negativas sobre a persistência na tarefa e a qualidade da realização e possam conduzir a fenómenos como o *abandono aprendido* ⁽³⁾. O abandono aprendido como síndrome é, portanto, consequência da adopção dum padrão atribucional específico na análise de acontecimentos negativos e traduz-se por uma inibição da acção visando evitar tais acontecimentos assim como por sentimentos de desânimo.

A perspectiva atribucional, ao centrar-se na análise de cognições específicas como as atribuições para o sucesso e fracasso em situações de realização, originou um estreitamento da análise reduzindo o foco à exploração das causas e situações imediatamente subsequentes e sobrevalorizando as variáveis cognitivas. Este reducionismo teve vantagens na medida em que chamou a atenção para a necessidade de analisar, de forma detalhada, os processos que medeiam e conduzem à realização identificando crenças, inferências e percepções de causalidade.

Estas representações de atributos pessoais ou de comportamentos susceptíveis de conduzir ao sucesso ou ao fracasso, que permitem perceber as causas destes acontecimentos, constituem dimensões importantes das *teorias pessoais do*

sucesso. Os estudos desenvolvidos no quadro da teoria de Weiner salientam ainda a existência de diferenças individuais nessas interpretações, o que assinala a necessidade de distinguir as teorias *pessoais* das teorias *sociais* do sucesso. Todavia, diferenças regularmente observadas entre grupos de sujeitos (atribuições típicas de sujeitos muito motivados vs. pouco motivados, dos homens vs. mulheres), não só são índices duma certa estabilidade nos padrões de explicação causal fornecidos pelos sujeitos, como sugerem ainda a presença duma relação de dependência de tais padrões face a características ou experiências partilhadas pelos membros dum mesmo grupo.

A perspectiva de Weiner, contudo, só abrange uma parte relativamente reduzida do processo que, na perspectiva do sujeito, leva ao sucesso ou ao fracasso, explicita pouco as convicções do sujeito quanto às suas possibilidades de mudança dos acontecimentos, não considera o peso dos factores afectivos nessas convicções nem aborda o problema do aparecimento e desenvolvimento das mesmas. Apesar da atenção mais recente dada às variáveis afectivas e emocionais nesta teoria, estas continuam a ser subordinadas às cognitivas de que são mera consequência. Não fornece, portanto, um quadro compreensivo de explicação dos factores cognitivos e afectivos que iniciam e direccionam a actividade orientada para objectivos (Dweck & Elliott, 1983). Não explica, por exemplo, a razão pela qual os sujeitos prosseguem e valorizam diferentes objectivos de realização, definidos em termos pouco diferenciados (atingir o sucesso ou evitar o fracasso) e apenas nos confronta com o facto daqueles que prosseguem diferentes objectivos de realização poderem explicar de forma diferente os acontecimentos em contextos de realização. Os antecedentes das situações de realização (o que leva os sujeitos a escolher determinados objectivos, o que os leva a explicar os acontecimentos de determinada maneira) e o que ocorre durante a realização é preterido em favor do que ocorre após a situação, quando o sujeito procura explicar a sua realização.

O abandono aprendido

Esta perspectiva temporal na identificação

das causas das realizações vai ser alargada nos estudos do abandono aprendido pela consideração, na escolha das atribuições, das aprendizagens resultantes das experiências anteriores. Este fenómeno, inicialmente estudado por Seligman no contexto do condicionamento de medos em animais (Overmier & Seligman, 1967; Seligman, Maier & Geer, 1968), baseia-se na noção de que certas experiências com resultados que suscitam aversão e parecem incontroláveis conduzem à crença generalizada de que os resultados são independentes das respostas, o que tem como consequência o decréscimo da actividade adaptativa e instrumental dos sujeitos, quando confrontados com estímulos que provocam aversão. Esta perspectiva, inicialmente focalizada sobre a análise dos comportamentos, devido às suas origens na psicologia experimental animal, só mais recentemente tem vindo a valorizar a análise das cognições subjacentes à debilitação da realizações.

As reformulações posteriores deste modelo vêm demonstrar que mais importante do que a ausência de contingência objectiva entre acção e resultados, é a percepção e experienciação que o sujeito faz dessa ausência de contingência. A sugestão da importância da explicação dos sujeitos para a incontrolabilidade da situação constituiu um passo fundamental para uma reanálise do modelo do abandono aprendido numa perspectiva atribucional (Seligman *et al.*, 1979). O modelo reformulado especifica que o sujeito "aprende" que certos resultados e respostas são independentes da sua acção e faz atribuições quanto às causas deste fenómeno: as dimensões causais *locus* (interno vs. externo), estabilidade (estável vs. instável) e globalidade (global vs. específico) são determinantes na interpretação da incontrolabilidade dos resultados. Portanto, as atribuições de acontecimentos provocadores de aversão (fracasso) a factores internos, estáveis e globais, particularmente debilitantes, conduzem aos sentimentos e à experienciação do abandono aprendido.

Autores como Wortman & Dintzer (1978) e Dweck (1978) referem a importância de ter em conta, na explicação do fenómeno do abandono aprendido, outras variáveis e processos cognitivos, para além das atribuições e das expectativas. É assim que a perspectiva do

abandono aprendido se alarga para incluir cognições que ultrapassam as atribuições - foco primordial da perspectiva de Weiner - procurando caracterizar padrões cognitivos e comportamentais mais gerais, sobretudo perante tarefas ambíguas e que implicam fracasso. Tais padrões são especificados pela descrição das verbalizações que o sujeito faz enquanto realiza a tarefa, pelos momentos em que ocorrem as atribuições ou pelo simples facto de ocorrerem ou não, pelas percepções dos fracassos e sucessos anteriores em tarefas semelhantes e pela qualidade das estratégias de resolução utilizadas (Dweck, 1978, 1980).

Esta perspectiva traz importantes contributos que tentaremos resumir. Em primeiro lugar, e tal como sugeriu Weiner, constata que certas dimensões causais não são totalmente independentes (sobretudo a controlabilidade). Em segundo lugar, focaliza as atenções sobre "padrões atribucionais" (e não sobre cada dimensão isoladamente) para avaliar as consequências comportamentais das atribuições sobretudo em situações de fracasso (salienta-se aqui o carácter particularmente debilitante das atribuições para o fracasso a causas internas, estáveis e globais); além disso, no que se refere à depressão, que, com a realização escolar, constitui um domínio de intervenção privilegiado por esta teoria, salienta o facto dos eventos que provocam aversão (fracassos), por si só, serem insuficientes para explicar as emoções negativas e reacções comportamentais características do síndrome e põe em relevo a estabilidade do padrão atribucional. Em terceiro lugar, esta análise não se limita à identificação das cognições causais na linha da teoria atribucional de Weiner, mas alarga as suas preocupações: numa perspectiva experimental, tem-se centrado na análise dos antecedentes das cognições e emoções e no que se passa durante as situações de realização, sobretudo após o fracasso: ocorrência e natureza das emoções, verbalizações, atribuições, localização no tempo de vários tipos de cognições e aspectos comportamentais, persistência, expectativas e padrões de realização e consequências das situações na qualidade da realização. Finalmente, a preocupação que tem evidenciado no estudo das diferenças individuais nos padrões de realização, nas cognições e afectos que acompanham as

variações de realização, sobretudo após o fracasso, poderá abrir perspectivas para o estudo dos mecanismos subjacentes e antecedentes dos diferentes padrões de realização. O alargamento desta perspectiva está ainda a dar os primeiros passos.

A abordagem do abandono aprendido permite antever a existência de aspectos mais ricos e diversificados das *teorias pessoais do sucesso* incluindo cognições e emoções, embora a posição dos aspectos afectivos continue subalternizada. Além disso, identifica a influência sobre as cognições de certas características da situação, limitada contudo ao quadro laboratorial que isola necessariamente o sujeito das influências interpessoais do contexto natural de existência e ignora o seu processo de evolução no tempo: os aspectos sociais e desenvolvimentais, na origem dessas teorias, não são abordados neste quadro.

Concepções pessoais de inteligência

Embora teoricamente aceite, a diversidade das interpretações pessoais dos sujeitos relativamente a causas eventualmente idênticas está pouco explorada. Ora a constatação de variações inesperadas do impacto comportamental das atribuições suscitou o interesse por essas interpretações. Os estudos recentes de Dweck chamaram a atenção para o facto dos efeitos comportamentais das atribuições à capacidade variarem em função das concepções dos próprios sujeitos acerca da "capacidade", dos seus atributos e da variabilidade e relação de contingência que estabelecem com o comportamento. Uma análise pormenorizada dos padrões comportamentais e do discurso do sujeito em situações de sucesso e de fracasso permite identificar duas concepções de inteligência que correspondem a teorias implícitas de inteligência qualitativamente diferentes.

Dweck & Elliott (1983) e Dweck & Leggett (1988) identificam concepções pessoais de inteligência diferentes e demonstram como a adopção duma ou outra pode conduzir à prossecução de diferentes objectivos de realização, à escolha de diferentes tarefas, a diferentes padrões de realização e a explicações causais diversas para os resultados. Após a caracterização de dois padrões distintos de realização,

evidenciados pelos sujeitos em contextos escolares (o *padrão debilitante* com consequências negativas para a realização e persistência nas tarefas, sobretudo após o fracasso, e o *padrão orientado para a mestria* com consequências positivas para a realização mesmo após o fracasso), Dweck evidencia a relação destes padrões com diferentes objectivos de realização em contextos escolares. Assim, um *padrão debilitante* terá na sua base a prossecução de objectivos centrados no resultado ("mostrar-se competente") e um *padrão orientado para a mestria* resultará da prossecução de objectivos centrados na aprendizagem ("tornar-se competente"). Os sujeitos estruturam as situações de realização de forma diferente em função dos objectivos de realização que prosseguem e a adopção duns ou doutros tem na base diferentes concepções de inteligência. A concepção *estática* vê a inteligência como um traço global, estável, que se manifesta e pode ser avaliado através dos resultados; esta concepção gera uma preocupação com a imagem pessoal, com o evitar juízos negativos e procurar juízos positivos acerca de si próprio e suscita a adopção de estratégias adequadas à protecção da imagem própria (prossecução de objectivos centrados no resultado). A concepção *dinâmica e desenvolvimental* vê a inteligência como um conjunto dinâmico de competências susceptível de evolução através do esforço pessoal; esta concepção gera preocupações relacionadas com o domínio da tarefa e com o aumento da competência pela aprendizagem (prossecução de objectivos centrados na aprendizagem). Se um sujeito com uma concepção estática de inteligência tiver um conceito negativo da sua própria competência, procurará evitar situações ambíguas e incertas que, apesar de poderem constituir momentos de crescimento, podem também evidenciar a sua incompetência; tentará proteger a sua imagem social de competência, escolhendo tarefas muito fáceis ou muito difíceis, reduzindo assim a probabilidade do fracasso ou a legitimidade da sua atribuição à falta de capacidade e desvalorizará o papel do esforço que traz consigo implicações de baixa capacidade (sobretudo perante o fracasso). Para um sujeito com uma concepção dinâmica da inteligência, a constatação actual da sua incompetência num determinado domínio e o confronto com o

fracasso serão menos ameaçadores, visto a inteligência poder ser melhorada pela aprendizagem de novas competências e pelo interesse do investimento em situações desafiadoras. Reparamos que a importância da inteligência como ingrediente essencial do valor do sujeito e da qualidade da sua realização constitui um pressuposto que não está questionado nem justificado.

Dweck seguiu um percurso semelhante ao dos autores do quadro teórico do *abandono aprendido*. Deste modo, começa por se preocupar com a análise de comportamentos em situações de realização, sobretudo após o fracasso (descrição de padrões de realização) e estuda o fenómeno do abandono aprendido. As suas preocupações alargam-se para a análise das cognições, afectos, atribuições, verbalizações do sujeito durante a realização e após o fracasso. Preocupa-se ainda em identificar as concepções de inteligência subjacentes e a forma como o sujeito estrutura as situações em termos de objectivos de realização. Admite não só a existência de teorias implícitas de inteligência mas ainda identifica o impacto comportamental e emocional de tais teorias. A mera atribuição causal não é suficiente; não chega explicar as acções em função da procura causal; os sujeitos agem também em função da percepção que têm da sua capacidade, da forma como concebem a relação entre capacidade e esforço para explicar a realização e os resultados. Introduce ainda, sem contudo os desenvolver, os aspectos sociais e interpessoais na escolha de estratégias para alcançar determinados objectivos. Limitando o seu estudo a uma faixa etária relativamente restrita (4^o - 6^o ano de escolaridade) não apreende, porém, os aspectos desenvolvimentais.

Esta nova abordagem permite introduzir elementos valiosos para a compreensão das *teorias pessoais do sucesso*. Além da identificação de esquemas de imputação causal, salientados pelas teorias anteriores, a perspectiva de Dweck realça a importância da interpretação pessoal das características das causas, variável de sujeito para sujeito. Na análise da capacidade intelectual, dois aspectos foram particularmente evidenciados: um ligado ao objecto e outro ligado à relação sujeito-objecto. O primeiro refere-se à mutabilidade da inteligência (elevada ou quase inexistente), o segundo aprecia a capacidade do

sujeito em utilizar estratégias que favoreçam uma mudança positiva. As perspectivas anteriores centram-se nos efeitos da capacidade intelectual; a perspectiva de Dweck introduz nas *teorias pessoais do sucesso* a possibilidade do sujeito agir sobre a sua própria capacidade intelectual, ou seja, de se identificar como agente do seu próprio desenvolvimento. Contudo, o valor da inteligência, embora constitua um aspecto central desta teoria, não é questionado e, apesar de se antever a importância das relações interpessoais na determinação das estratégias de acção, o desenvolvimento de tais aspectos é ainda embrionário em Dweck.

A importância de variáveis desenvolvimentais para a interpretação e diferenciação dos conceitos de capacidade e esforço (Nicholls), o acompanhamento pelo contexto escolar deste desenvolvimento (Stipek) ou a sua influência diferenciadora na determinação, não só dos critérios de sucesso mas também dos padrões atribucionais (Covington) constituem as preocupações de estudos mais recentes. Estes permitem, até certo ponto, compreender o recurso, por parte de sujeitos diferentes, a atribuições diferentes para explicar situações idênticas ou a adopção de padrões atribucionais diferentes. Essas novas linhas de pesquisa podem assim enriquecer o esquema inicial, decompondo o processo e introduzindo novas variáveis.

Desenvolvimento dos conceitos de capacidade e esforço

Nicholls (1978, 1984) e Nicholls & Miller (1983) mostram-nos, através de estudos com crianças e adolescentes, que estes evoluem de uma análise menos diferenciada da realização e dos seus determinantes, para uma análise mais diferenciada dos mesmos. Nas primeiras fases desta evolução, capacidade e aprendizagem são equivalentes: a capacidade não é avaliada tendo como referência uma norma mas sim em função do nível de realização anterior do sujeito. As crianças acreditam que aqueles que têm melhores aprendizagens, que se esforçam mais são mais inteligentes e, devido ao seu esforço, se tornam ainda mais capazes. O esforço é simultaneamente um indicador e um sinónimo de capacidade. No decorrer do desenvolvimento, os sujeitos tornam-se capazes de fazer avaliações correctas

da sua realização, recorrendo para tal à comparação social, de diferenciar realização e capacidade e de evidenciar o papel moderador do esforço neste contexto. Contrariamente às crianças, para os adolescentes e adultos, um aumento do nível de realização do sujeito não implica necessariamente um aumento concomitante da sua "competência" sobretudo se os outros chegam ao mesmo resultado mais depressa e com menos esforço. A aptidão, equivalente à capacidade, é algo de relativamente estável que limita os efeitos do esforço. As crianças, parecem ter o que Dweck qualificou de concepção dinâmica e desenvolvimental de capacidade, como um conjunto dinâmico de competências passíveis de evolução através do esforço pessoal, que no decorrer do desenvolvimento é substituída por uma concepção mais estável, que considera a inteligência como um traço interno, estável, que não depende mais do esforço. A capacidade por si só é condição suficiente para a realização: a relação entre capacidade e esforço é agora inversa, de tal modo que o elevado esforço implica, em situações de fracasso, baixa capacidade.

Os estudos de Nicholls sobre o desenvolvimento dos conceitos de capacidade e esforço e a sua diferenciação progressiva, demonstraram que as atribuições que os sujeitos fazem variam em função da forma como percebem e avaliam a sua própria competência. Estes estudos puseram o domínio da motivação para a realização em contacto com o processo de desenvolvimento cognitivo e nomeadamente com o tipo de informações que sujeitos de diferentes idades usam (e como as usam), para fazer inferências em contextos de realização. Diferenças qualitativas nas *teorias pessoais do sucesso* são introduzidas por diferenças de desenvolvimento cognitivo. Podem ser mais ou menos diferenciadas e estruturadas em função da capacidade do sujeito para diferenciar certos conceitos, critérios de avaliação e de estabelecer certas ligações. Esta perspectiva pode explicar a presença de diferentes teorias pessoais de inteligência em função da idade ou do nível de desenvolvimento conceptual. Não explica contudo, a presença de teorias diferentes em sujeitos de idade ou nível de desenvolvimento homogêneo. Consideramos que uma concepção dinâmica pode cobrir realidades qualitati-

vamente diferentes. Com efeito, esta concepção, na adolescência ou na idade adulta, é compatível com a diferenciação dos conceitos de capacidade e esforço. Os adolescentes com concepção estática ou dinâmica não se distinguem pela sua capacidade em diferenciar esses conceitos nem tão pouco em identificar os seus contributos para os resultados alcançados, mas por uma concepção diferente das relações entre eles a que correspondem vias de evolução diversas: a relação indiferenciada e simbiótica dos dois conceitos na infância evoluirá ou para uma relação de limitação recíproca (maior esforço implicando menos capacidade) própria da concepção estática, ou de influência positiva, unidireccional (o esforço aumenta a manifestação de capacidade), própria da concepção dinâmica. Esta última é sustentada pela convicção de que a inteligência é formada por um conjunto quase ilimitado de capacidades potenciais que só se desenvolvem se devidamente estimuladas. O valor instrumental do esforço e das experiências estimulantes em geral, para desenvolver as potencialidades intelectuais, é portanto enfatizado.

Influência dos contextos escolares

A análise de Stipek (1984) salienta que mudanças no ambiente escolar acompanham mudanças nas cognições e afectos da criança, embora possam também reforçá-las ou retardá-las; o desenvolvimento da motivação para a realização no quadro escolar parece assim depender de uma interacção complexa entre mudanças individuais e mudanças no meio. Não se pode negar o importante contributo de aspectos desenvolvimentais como o recurso mais frequente da criança à comparação social e o desenvolvimento de concepções mais objectivas e diferenciadas de competência que são geralmente reforçados pelas mudanças dos ambientes educacionais e das suas exigências em relação ao sujeito. O uso predominante e indiferenciado do reforço social positivo perante um conjunto de comportamentos e realizações da criança, em contextos educacionais pré-primários, é substituído pelo uso progressivo de *feedback* normativo e avaliativo focalizado sobre a realização que, em contextos educacionais primários e secundários, estimulam o recurso

à comparação social. A valorização da referência a normas sociais, partilhadas pelo grupo, é acentuada pelo ambiente progressivamente mais formal e estruturado do ensino, pela transmissão das matérias para o grupo-turma na sua globalidade, pelo uso de notas quantitativas e pela ordenação e agrupamento dos alunos em função da sua capacidade, nos níveis superiores de escolaridade.

Deste modo, enquanto as avaliações da competência própria, as expectativas de sucesso e as atribuições causais para os resultados permanecem positivas para todas as crianças, nos primeiros anos de escolaridade, as avaliações posteriores durante os anos do preparatório e secundário, diferenciam-se progressivamente, reflectindo o nível real de realização do sujeito na turma: as atitudes em relação à escola passam a ser mais negativas para a maioria dos alunos e surge uma maior valorização das recompensas extrínsecas para os resultados escolares. Tais resultados sugerem que a escola, seguindo a par e passo o ritmo de desenvolvimento do sujeito, deveria ter um efeito uniformizante sobre as *teorias pessoais do sucesso* dos alunos, se o processo de desenvolvimento dessas teorias, ou das atribuições como o sugere Weiner, fosse essencialmente racional. Não parece ser o caso e a variedade dos padrões atribucionais utilizados para justificar resultados similares no contexto escolar leva Covington a uma análise mais fina deste contexto.

O esquema racional proposto por Weiner mostra-se inadequado para explicar os comportamentos inconsistentes, imprudentes ou contraditórios dos sujeitos em situações de realização. Covington (1983, 1984) introduz na perspectiva racional e cognitiva de Weiner, a "irracionalidade" e a necessidade que os sujeitos têm de proteger a sua imagem pessoal de competência perante as ameaças de atribuições de fracassos à baixa capacidade. Com efeito, em contextos escolares, a avaliação de competência do sujeito é um ingrediente essencial na avaliação do seu valor pessoal e é essencialmente apreendida a partir dos resultados. Fala-nos assim no viés hedónico ou hipótese do egotismo que consiste na tendência para atribuir os sucessos a causas internas e os fracassos a causas externas.

O sucesso promove a confiança do sujeito

na sua competência e reforça a sua auto-estima se for atribuído a causas internas. Contudo, se o sujeito não consegue alcançar o sucesso ou, nem sequer escapar ao fracasso (evitando as situações) tentará, pelo menos, evitar as atribuições do fracasso que salientam a sua responsabilidade pessoal (falta de capacidade, baixo esforço). Todavia, estudos realizados por Covington (1984) demonstram que o elevado esforço em situações que conduziram ao fracasso implica maior perda de auto-estima e mais sentimentos de vergonha do que o mesmo resultado com baixo esforço. Os alunos preferem ser conhecidos como simultaneamente capazes e esforçados, (Covington & Omelich, 1979, 1985) o que exige situações de sucesso, mas, quando instados a escolher em situações de fracasso, optarão pela imagem de competência, aceitando a atribuição dos seus resultados à falta de esforço. Parafraseando Nicholls (1979), o esforço é uma virtude mas é melhor ter capacidade. O esforço constitui, sobretudo em situações de fracasso, "uma arma de dois gumes": o elevado esforço traz consigo implicações de baixa capacidade, mas a ausência de esforço pode implicar punições ou acusações por parte dos outros. O sujeito deverá, pois, recorrer a desculpas convincentes para evitar o julgamento de responsabilidade pessoal de falta de esforço (elementos externos, incontrolláveis, por exemplo). As estratégias e tácticas utilizadas para evitar o fracasso ou as suas implicações negativas para a auto-estima podem levar a médio prazo, à debilitação da vontade do sujeito para investir e aprender, a uma redução da qualidade das realizações e a uma aceitação passiva do fracasso. Desenvolve-se uma orientação para o fracasso como se o sujeito não se considerasse agente do seu próprio desenvolvimento.

A perspectiva de Covington alarga a concepção de "racionalidade" da procura causal de Weiner, introduzindo as dimensões afectivas e sociais como fontes de racionalidade. As distorções das explicações causais não são ilógicas mas representam acções orientadas para objectivos específicos (evitar ou atenuar efeitos negativos do fracasso) que correspondem à satisfação dum necessidade básica: salvaguardar ou realçar a convicção do "valor pessoal", para o qual, no contexto escolar, o sentimento de capacidade pessoal é um elemento funda-

mental. As atribuições não constituem meras explicações retrospectivas dos resultados que surgiriam depois da realização, mas integram-se numa estrutura mais ampla, as *teorias pessoais do sucesso*, anterior à situação de realização. As *teorias pessoais do sucesso* não só incluem critérios pessoais de avaliação dos resultados em termos de sucesso ou de fracasso e esquemas de explicação causal de tais resultados, mas também a selecção e hierarquização de certos objectivos e a definição de meios que permitem alcançá-los. Os resultados de Covington têm, com certeza, a vantagem de evidenciar que os objectivos são tanto afectivos como cognitivos e que o impacto dos sucessos ou fracassos deve ser compreendido nesta perspectiva, aspectos descurados pelas abordagens precedentes. Permite sobretudo tomar consciência que, neste quadro, a avaliação dos resultados e as suas interpretações podem ser consideradas, ao mesmo título que as acções concretas, como estratégias para alcançar os objectivos escolhidos e portanto ser sujeitos a adaptações e modificações. Além disso, esta perspectiva faz sair o sujeito do isolamento social a que tinha sido reduzido pelas perspectivas anteriores. São, pelo menos parcialmente, as normas e os valores sociais que determinam os critérios de sucesso ou fracasso e a distribuição dos reforços ou punições. A utilização das desculpas e a manipulação do esforço pelos sujeitos inserem-se num quadro de relações interpessoais. Eles pretendem, agindo sobre a opinião dos outros acerca deles, proteger e valorizar a sua imagem pública. A vulnerabilidade do sujeito às ameaças de desvalorização neste contexto dependerá contudo do seu auto-conceito de competência neste domínio e da sua convicção de eficácia na resolução de problemas e na escolha e implementação de estratégias para alcançar objectivos. A análise do contributo dos estudos realizados à volta dessas duas problemáticas (*self-concept* e *self efficacy*) seria necessária para completar o quadro teórico das *teorias pessoais do sucesso*. Estes resultados permitem antever a importância de aspectos sociais e interpessoais no conceito que o sujeito tem de si próprio e nas suas teorias implícitas de sucesso no domínio escolar. É de salientar contudo que tais estudos não se situam numa perspectiva de construção histórico-social na qual as experiências anteri-

ores do sujeito em cada contexto teriam um papel fundamental.

Conclusão

Este trabalho pretende contribuir para a elaboração dum quadro teórico, progressivamente mais complexo e compreensivo sobre as *teorias pessoais do sucesso*. Com efeito, para o sucesso, no domínio escolar como noutros domínios, mais do que as capacidades intelectuais efectivamente medidas, é importante ter em conta, no quadro da intervenção psicológica, as *teorias pessoais do sucesso* de cada um. Trata-se de teorias implícitas a que o sujeito recorre não só para avaliar, compreender, prever os seus resultados e as consequências destes numa situação de realização, mas também para orientar, organizar e implementar a sua acção. Variáveis cognitivas, afectivas e sociais agem conjuntamente com as experiências pessoais na construção destas teorias pelo próprio sujeito. A análise evidenciou o contributo das pesquisas que se desenvolveram na linha das atribuições (essencialmente auto-atribuições) na elaboração deste quadro; idêntica análise relativamente ao *self*, ajudará a completar o quadro teórico. Foram sublinhadas as linhas de evolução daquelas pesquisas, salientando, a par e passo, as mudanças qualitativas que permitiam introduzir no quadro teórico em construção assim como as questões que deixavam em aberto.

A perspectiva atribucional de Weiner chama a atenção para a importância da procura causal na compreensão dos acontecimentos e dos seus efeitos comportamentais e afectivos; refere também a estabilidade relativa dessas atribuições dando lugar à identificação de padrões atribucionais que poderiam ser designados por "teorias implícitas da causalidade". Embora assinala a presença de diferenças de padrões atribucionais entre grupos, a razão destas diferenças foi pouco explorada por esta perspectiva. Além disso, a circunscrição deste modelo à análise, aqui e agora, das causas dos acontecimentos e à ênfase quase exclusiva da "racionalidade" do sujeito, descurando a importância da afectividade, não permite analisar aspectos importantes das *teorias pessoais do sucesso*:

-Além da identificação causal, que outros

elementos, presentes na vivência das situações de realização, podem ser considerados importantes na integração das experiências numa estrutura que espelha a posição do sujeito face ao sucesso?

-Qual é o impacto das experiências anteriores na elaboração dessas teorias?

-Em que medida o grau de diferenciação e de organização destas teorias é condicionado por aspectos desenvolvimentais?

-Qual a influência dos contextos sociais e das relações interpessoais no desenvolvimento diferencial das *teorias pessoais do sucesso*?

-Qual a relação entre elementos cognitivos e afectivos nessas teorias?

-Qual o lugar e o papel do conceito de si próprio e das suas possibilidades de agir nas *teorias pessoais do sucesso*?

As pesquisas desenvolvidas na linha do "abandono aprendido" alargaram o quadro de análise das *teorias pessoais do sucesso* pela inclusão de novos elementos: referências a experiências anteriores, auto-encorajamento, desculpas, escolha de estratégias de resolução de problemas... Identificam ainda a influência da percepção pelo sujeito de características da situação, tal a ausência de contingência entre o seu comportamento e o acontecimento que pretende evitar, sobre as cognições subsequentes, evidenciando a importância da análise qualitativa pelos sujeitos das suas experiências na construção das suas teorias implícitas. A presença das estratégias de acção manifesta-se, ainda que de forma pouco explícita e isolada. Os aspectos afectivos continuam, contudo, subalternizados e o quadro laboratorial dessas pesquisas não permite a tomada em consideração de aspectos associados ao desenvolvimento cognitivo ou de variáveis sociais nas *teorias pessoais do sucesso*.

É a teoria de Dweck que, realçando o impacto da referência dos sujeitos a concepções de inteligência diferentes, sublinha a necessidade de recorrer às interpretações pessoais dos sujeitos, não só para evidenciar as causas dos acontecimentos mas também para compreender o significado subjectivo dessas causas. Mostra também como estas teorias implícitas delimitam a percepção do sujeito das suas respectivas possibilidades de acção, não só sobre os objectos mas também sobre si próprio: o sujeito pode

considerar-se ou não agente de mudança, incluindo do seu próprio desenvolvimento. Além da inteligência, seria útil analisar mais pormenorizadamente outras dimensões psicológicas importantes para o sucesso. A perspectiva de Dweck continua ainda muito centrada nas diferenças individuais e na identificação de padrões de funcionamento associados a uma ou outra concepção a nível individual, ignorando os processos de aquisição de tais concepções e a influência das instituições de socialização nesses processos.

A diferenciação dos vários elementos a ter em conta na prossecução do sucesso e a sua organização numa teoria implícita dependem, entre outros, do nível de desenvolvimento cognitivo do sujeito. Neste quadro a evolução com a idade da capacidade de diferenciação dos conceitos de capacidade e de esforço, da delimitação do papel de cada um nos resultados alcançados e das relações que mantêm entre si, explicam, para Nicholls, a passagem duma concepção de inteligência mais dinâmica na infância para uma concepção mais estática na adolescência. A comparação das concepções dinâmicas e estáticas (na infância e na adolescência) sugerem a existência de vias de evolução paralelas quanto à concepção das relações entre capacidade e esforço: de confusão, de limitação recíproca, de influência positiva orientada.

O impacto dos contextos sociais mais amplos e das relações interpessoais que neles se desenvolvem sobre a construção das *teorias pessoais do sucesso* foi exemplificado por Stipek & Covington. Segundo Stipek as condições e qualidades dos reforços fornecidos aos diferentes níveis de escolaridade acompanham o desenvolvimento cognitivo dos alunos e reforçam os seus efeitos. A evolução das *teorias pessoais do sucesso* com a idade corresponde a uma evolução dos critérios de sucesso e dos meios para o atingir nos diversos contextos de socialização.

A análise do sistema de valores e das relações interpessoais que se desenvolvem nos contextos escolares habituais (relativamente competitivos) permitiu a introdução por Covington, das dimensões afectivas e sociais como fontes de racionalidade, ao mesmo título que as cognitivas: elas orientam a escolha de objectivos, influen-

ciam os esquemas de análise da situação e determinam as estratégias de acção. A necessidade de protecção do valor pessoal é aqui enfatizada. A convicção da competência pessoal e da sua capacidade em implementar estratégias eficazes para alcançar objectivos neste domínio podem moderar esta necessidade. A análise de elementos relativos a esses dois últimos aspectos serão objecto de estudo ulterior.

Os resultados até aqui recolhidos permitem salientar o carácter estrutural e a função estruturante das *teorias pessoais do sucesso*. São estruturas cognitivo-afectivas de conjuntos de crenças e representações sobre atributos dos sujeitos e da situação e sobre relações que mantêm entre si, incluindo ainda objectivos de realização e estratégias para os alcançar. Permitem a integração das experiências do sujeito em contexto de realização assim como a orientação da sua acção. Os resultados de estudos referentes a contextos de socialização escolar deveriam ser completados por outros evidenciando o efeito de outros contextos de socialização (familiar, por exemplo). A análise e a articulação de tais resultados permitirá inserir as diferenças de concepções pessoais do sucesso numa perspectiva de construção histórico-social. As relações entre *teorias pessoais do sucesso* no domínio escolar com as desenvolvidas noutros domínios seria também útil para melhor compreender os processos que sustentam a sua formação e diferenciação.

Notas

⁽¹⁾ Auto-atribuições são as atribuições dum acontecimento pelo sujeito na posição de "actor" em oposição às hetero-atribuições, que se referem à procura de causalidade dum acontecimento pelo sujeito enquanto "observador".

⁽²⁾ As teorias das atribuições focalizam-se sobre os antecedentes das atribuições e os processos cognitivos daí recorrentes enquanto as influências das atribuições sobre os comportamentos ou sentimentos são o objecto de estudo privilegiado pelas teorias atribucionais (Marques e Sousa, 1982).

⁽³⁾ É a sensibilidade à dimensão não só afectiva como comportamental deste síndrome que leva a preferir a expressão "abandono aprendido" à de "desânimo aprendido", frequentemente utilizada na tradução de "learned helplessness".

Bibliografia

- 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.
- Atkinson, J.W. (1983). *Personality, Motivation, and Action*. N. Y: Praeger Publishers.
- Bar-Tal, D. & Darom, E. (1979). Pupils' attributions of success and failure. *Child Development*, 50, 264-267.
- 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.
- Covington, M.V. (1983). Motivated cognitions. In S.G. Paris, G.M. Olson, & H.W. Stevenson (Eds.). *Learning and Motivation in the Classroom*. Hillsdale N S: Lawrence Erlbaum Associates.
- Covington, M.V. (1984). The motive for self-worth. In R.E. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education: Student motivation*, New York: Academic Press.
- Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1979). It's best to be able and virtuous too: student and teacher evaluative responses to successful effort. *Journal of Educational Psychology*, 71, 688-700.
- Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1985). Ability and effort evaluation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 4, 446-459.
- Diener, C.I., & Dweck, C.S. (1978). An analysis of learned helplessness: continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Diener, C.I., & Dweck, C.S. (1980). An analysis of learned helplessness II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940-952.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence: consequences for learning. In Paris, S.G., Olson, G.M., & Stevenson, H.W. (Eds.). *Learning and Motivation in the Classroom*. London: Erlbaum.
- Dweck, C.S., & Elliott, E.S. (1983). Achievement Motivation. In E.M. Hetherington (Ed.). *Socialization, Personality and Social Development*. New York: Wiley.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C.S., & Wortman, C.B. (1982). Learned helplessness, anxiety and achievement motivation. In H.W. Krohne & L. Laux (Eds.). *Achievement, Stress and Anxiety*, Washington, D.C.: Hemisphere, 93-125.
- Elliott, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Fontaine, A.M. (1985). Motivação para a realização de adolescentes: Perspectiva cognitivo-social das diferenças de sexo e de classe social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 53-69.
- Fontaine, A.M. (1988). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 13-30.
- Fontaine, A.M. (1989). *Motivation pour la Réussite Scolaire*. Lisboa: INIC (no prelo).
- Heckhausen, H., Schmalz, H.D., & Schneider, K. (1985). *Achievement Motivation in Perspective*. NY: Academic Press.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: Wiley.
- Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Marques, J., & Sousa, E. (1982). Teoria da atribuição: para uma análise do "senso comum". *Psicologia*, III, 1-2, 119-144.
- Nicholls, J.G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of own attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J.G., & Miller, A.T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 54, 951-959.
- Nicholls, J.G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames e C. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education: Student motivation*. New York: Academic Press.
- Overmier, J.B., & Seligman, M.E.P. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 28-33.
- Seligman, M.E.P., Maier, S.F., & Geer, J.H. (1968). Alleviation of learned helplessness in the dog. *Journal of Abnormal Psychology*, 73, 256-272.
- Seligman, M.E.P., Abramson, L.Y., Semmel, A., & Von Baeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88, 242-247.
- Stipek, D.J. (1984). The development of achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education: Student motivation*. New York: Academic Press.

- Weiner, B. (1980a). *Human Motivation*, New York: Holt, Rinehart e Winston. U.S.A.
- Weiner, B. (1980b). 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 thoughts about feelings. In Scott G. Paris, Gary M. Olson & Harold Stevenson (Eds.), *Learning and Motivation in the Classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, 165-179.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B., Frieze, I.H., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R.M., (1971). *Perceiving the Causes of Success and Failure*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Wortman, C.B., & Dintzer, L. (1978). Is an attributional analysis of the learned helplessness phenomenon viable? A critique of the Abramson-Seligman-Teasdale reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 75-90.

Résumé

Fontaine, A. M. & Faria, L. Théories personnelles du succès. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 1989, 5-18. Cet article définit les théories personnelles du succès comme dimension dont il faut tenir compte lors de l'analyse du processus de réalisation humaine et lors de l'intervention psychologique qui lui est associée. Les composantes des théories personnelles du succès sont identifiées à partir de la théorie attributionnelle de Weiner et des abordages qui la complètent: l'abandon appris (Seligman), les conceptions personnelles d'intelligence (Dweck), le développement des concepts de capacités et effort (Nicholls) et l'influence des contextes scolaires sur la formation des attributions (Stipek & Covington). Une étude postérieure identifiera de nouvelles composantes à partir de l'examen des théories relatives au *self-concept* et à la *self-efficacy*. Les théories personnelles du succès se développent en référence aux théories sociales du succès, sans toutefois s'y limiter, et sont constituées de dimensions cognitives et affectives. Elles sont résultat de l'intégration personnelle, sans cesse renouvelée au cours du cycle vital, des expériences, représentations, normes, valeurs et stratégies d'action du sujet dans le domaine des réalisations. Pour la consultation psychologique liée au choix et au succès des apprentissages, plutôt que de centrer l'attention sur les aptitudes ou capacités mesurées objectivement, il est important d'appuyer le sujet dans l'analyse et

la transformation (reconstruction) de ses théories personnelles du succès.

Abstract

Fontaine, A. M. & Faria, L. Personal theories of success. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 1989, 5-18. This article presents the personal theories of success as an important dimension in the analysis of human achievement and in the related psychological intervention. The components of personal theories of success are identified in relation to Weiner attributional perspective and other perspectives alike: learned helplessness (Seligman), personal conceptions of intelligence (Dweck), the development of the concepts of ability and effort (Nicholls) and the

influence of school context in the development of attributions (Stipek & Covington). A future study will identify new components that emerge from the analysis of self-concept and self-efficacy theories. The personal conceptions of success develop in reference to the social theories of success but do not confine to them and include cognitive and affective dimensions. They are a result of a permanent personal integration of the subject's experiences, representations, rules, values and action strategies in the achievement domain along the life span. In the area of psychological intervention for career choices and success in learning it is more important to care for the analysis and reconstruction of the subjects personal theories of success than to intellectual abilities or aptitudes objectively measured.