

EM TORNO DO CONCEITO *LOCUS DE CONTROLO*

CÉLIA RIBEIRO

É comumente admitido que o nível de realização escolar depende de factores sociais e individuais. Nesta última categoria tem sido dada particular atenção aos factores intelectuais, que fixariam o limite da capacidade de aprendizagem dos sujeitos (FONTAINE, 1987). Contudo, a visão do aluno como um sujeito activo na construção da sua aprendizagem, subjacente aos modelos de processamento da informação, tem contribuído para a identificação e explicação de outros factores que mediatizam a realização escolar e que determinariam o empenho e a persistência do aluno nas aprendizagens e na *performance* das tarefas exigidas. Estes factores incluem, entre outros, as crenças, as percepções, as atribuições e as expectativas (WITTRICK, 1986). É também suposto que a motivação para aprender é, em larga medida, uma função das percepções de auto-eficácia e auto-controlo que o aluno possui nas situações de aprendizagem (MCCOMBS, 1988).

Assim, diversos estudos (v.g., BANDURA, 1993; BARROS *et al.*, 1988; CAIRNES, 1990; FONTAINE, 1987; PAJARES & MILLER, 1994; STIPEK & WEISZ, 1981; ZIMMERMAN & MARTINEZ-PONS, 1990) têm procurado explicitar o papel desses factores no modo como os aprendizes interpretam os acontecimentos e organizam a informação nas situações de aprendizagem.

Segundo FONTAINE & FARIA (1989: 5), «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, não só para avaliar, compreender, explicar e prever os próprios resultados e as consequências destes numa situação de realização, mas também para orientar, organizar e implementar a sua acção.

De acordo com esta perspectiva, se o aprendiz não valorizar a actividade que está a realizar, se não considerar que os resultados da aprendizagem estão dependentes do seu próprio esforço, ou se sentir que não é o responsável pelos resultados da tarefa, poderá empreender menor esforço, fazer apelo a estratégias de estudo menos elaboradas durante a execução da tarefa, ou poderá mesmo desistir de a realizar (SILVA & SÁ, 1993).

O uso eficiente de estratégias de estudo parece, assim, estar não só dependente do desenvolvimento cognitivo e da escolaridade, mas também do conhecimento que o aluno tem da utilidade das estratégias, das convicções que possui quanto aos atributos pessoais necessários para alcançar o «sucesso escolar» e das expectativas dos resultados que pretende atingir¹. WATKINS (1984) verificou que, se os alunos têm a percepção de controlo sobre a própria aprendizagem, mais provavelmente utilizarão abordagens de processamento profundo da informação, em que o centro da atenção é o seu conteúdo como um todo, a procura de conexões entre as partes e a reflexão activa sobre a estrutura da informação. Quando é percebida uma falta de controlo, os alunos tendem a centrar a atenção nas partes do conteúdo e vêem as tarefas de aprendizagem como tarefas de memorização.

Estudos que sugerem uma relação entre as *expectativas* em geral (v.g., STIPEK & WEISZ, 1981), como por exemplo, a expectativa sobre o controlo interno *versus* externo do reforço — *locus de controlo*, e realização escolar, proliferaram a partir da década de 70 e adquiriram um valor pragmático para os educadores/professores: se as atitudes dos alunos ou as suas motivações são mais «fáceis» de alterar que as suas capacidades, então a realização escolar pode ser indirectamente incrementada através de práticas educacionais.

Assim, neste trabalho centrar-nos-emos na variável *locus de controlo*, considerando-a como uma variável motivacional, partindo do pressuposto de que esta pode influenciar, por um lado, a selecção e utilização de estratégias de estudo e, por outro, ou consequentemente, a realização escolar.

¹ Tal como refere ABREU *et al.* (1988: 3), «o comportamento humano é influenciado não apenas pelas aquisições ou pelas heranças do passado e pelas circunstâncias do presente mas também, e de uma maneira significativa, pelas aspirações, expectativas, planos de vida e projectos futuros».

1. Tentativa de delimitação do conceito

1.1. Origens

Pelos anos 50/60, o interesse dos investigadores desloca-se do estudo do comportamento, propriamente dito, para o estudo dos processos cognitivos. É neste contexto que Julian Rotter se começou a interessar pelo papel do reforço na aprendizagem: o comportamento seria influenciado, não só pelo valor atribuído ao reforço, mas também pela representação que o sujeito faz da relação entre este e o seu comportamento².

Se avaliarmos o impacto de uma teoria pelo número de estudos que gera, teremos de considerar a *teoria da aprendizagem social* de Rotter, na qual o conceito *locus de controlo* é central, como uma das que mais influência tem exercido em vários domínios da investigação psicológica (BARROS, 1991)³. O referido autor desencadeou a investigação sobre a natureza do reforço eficaz, tendo sustentado que este só opera quando percebido pelos sujeitos como relacionado com o seu próprio comportamento. Assim, por exemplo, os alunos que dispendem um esforço no estudo e são recompensados pelo seu desempenho escolar (obtenção de uma boa nota), no futuro

² Desde os anos 50 (a obra fundamental de Rotter data de 1954) e, particularmente nos anos 60 e 70, que as teorias da aprendizagem social se foram evidenciando. Enquadrando-se nas perspectivas interaccionista e cognitivista, põem em relevo um conjunto de variáveis, designadamente o *locus de controlo*, a *atribuição de causalidade*, o *desânimo aprendido* e a *expectativa de eficácia pessoal*, que se apresentavam, inicialmente, de uma forma fragmentada, polarizadas em torno dos seus autores (BARROS *et al.*, 1993).

³ O *locus de controlo* aglutina importantes conceitos da *psicologia da personalidade*, da *psicologia da aprendizagem*, da *psicologia social*, etc., e procura unificar as diversas correntes psicológicas, nomeadamente o behaviorismo e o cognitivismo. Como o próprio Rotter esclarece, «a teoria da aprendizagem social é uma teoria molar da personalidade que procura integrar duas correntes diferentes, mas significativas, da psicologia americana — as teorias de estímulo-resposta ou do reforço e as teorias cognitivas ou de campo. É uma teoria que procura lidar com a complexidade do comportamento humano, sem deixar de utilizar conceitos definidos operacionalmente e hipóteses testáveis empiricamente» (ROTTER, 1975: 57).

De salientar, na génese da orientação de Rotter, por um lado, Edward Tolman, que parece ter sido o primeiro a usar o termo «expectativa», ao desenvolver uma teoria da aprendizagem que, apesar de considerar os aspectos cognitivos do comportamento, procurou manter o rigor e a objectividade do behaviorismo. Por outro lado, Kurt Lewin, de quem Rotter foi discípulo, no que concerne às temáticas relacionadas com as relações interpessoais e com a dinâmica de grupos (ROTTER, 1954).

responderão com um esforço acrescido na medida em que percebem a ligação entre o seu comportamento e a recompensa (BARROS, 1991)⁴.

A teoria da aprendizagem social de Rotter constitui, assim, uma das principais abordagens cognitivo-comportamentais, que contribuiu para diluir as fronteiras rígidas existentes entre as teorias cognitivas e as teorias behavioristas (BERNSTEIN & NIETZEL, 1980).

Em termos gerais, esta teoria utiliza quatro conceitos básicos na avaliação e previsão do comportamento, designados por *potencial de comportamento*, *expectativa de reforço*, *valor de reforço* e *especificidade da situação psicológica*.

O *potencial do comportamento* refere-se à probabilidade de ocorrência de um dado comportamento numa situação ou conjunto de situações, em função da obtenção de um reforço ou conjunto de reforços. Este potencial não é estático, pois, à medida que o sujeito encontra novas experiências vão-se alterando as suas expectativas e valores do reforço, o que gera alterações no comportamento⁵.

O *valor do reforço* refere-se a apreciação dos diversos reforços. Difere de sujeito para sujeito, originando diferentes expectativas conforme os interesses (BARROS *et al.*, 1993).

A *situação psicológica* refere-se a qualquer componente da situação ou à sua totalidade, à qual o sujeito reage. Nesta interacção importa atender ao modo como este percepção ou vivencia as situações (BARROS *et al.*, 1993).

A *expectativa de reforço* refere-se à probabilidade, que é avaliada pelo sujeito, de que um determinado reforço ocorrerá em

⁴ A ideia de que as pessoas tendem a perceber o mundo como controlável, não é inovadora neste autor pois constituiu uma questão central em muitas formulações teóricas. Por exemplo, as teorias *da consistência cognitiva* supõem que as pessoas estão motivadas para acreditar que os acontecimentos derivam uns dos outros de forma previsível e estável (ZANNA & COOPER, 1976, *in* RELVAS, 1985). Dentro destas teorias ocupa um lugar de destaque a *teoria da dissonância cognitiva* de FESTINGER (1957, *in* ARONSON, 1978), que defende que as pessoas tendem a comportar-se de maneira a minimizar a inconsistência interna entre as suas cognições, crenças, sentimentos e acções. Também a *teoria clássica da activação* de C. Hull encara o indivíduo como motivado para diminuir o impulso, a tensão que acompanha a percepção da inconsistência.

⁵ O conceito de *comportamento* utilizado por Rotter é bastante amplo: inclui acções do organismo que envolvem respostas a qualquer estímulo significativo, que possam ser observadas e medidas (directa ou indirectamente). Podem consistir em respostas motoras efectivas, respostas cognitivas, respostas verbais ou não verbais, respostas emocionais ou no conjunto de algumas delas.

função de um comportamento específico da sua parte, numa dada situação ou conjunto de situações. Cada situação, através dos indícios que fornece, desencadeia expectativas de reforço relativamente a comportamentos específicos. A importância e o significado atribuídos a esses indícios dependem das experiências prévias e de determinantes culturais. Assim, a expectativa individual de que um dado comportamento conduzirá a um determinado reforço depende da forma como a situação é caracterizada e avaliada. Também o valor de reforço pode variar de acordo com a situação em que ocorre: um sujeito pode esperar ser recompensado por um comportamento numa certa situação e não noutra. Igualmente, o valor atribuído a um reforço pode ser elevado numa situação e relativamente baixo noutra (PHARES & ROTTER, 1967) ⁶.

De uma maneira geral, as expectativas variam: desde um âmbito mais específico — relacionadas com uma situação em particular, a um mais geral — mantidas em situações variadas. Estas últimas, designadas de expectativas generalizadas, são perspectivadas como sendo o resultado de experiências acumuladas, que se generalizam de umas situações para outras, consideradas semelhantes em alguns aspectos. A expectativa generalizada mais importante na teoria da aprendizagem social de Rotter é o *locus de controlo*.

De acordo com DUBOIS (1987, *in* BARROS *et al.*, 1993), a partir destes conceitos que estão na base da teoria da aprendizagem social, podem ser derivados seis postulados:

1 - quer as variáveis de personalidade, quer as características do meio, consideradas individualmente, não explicam o comportamento. É preciso considerar a «interacção do sujeito com o seu ambiente significativo» ou situação psicológica, que se deve entender como subjectiva uma vez que é avaliada por um sujeito (ROTTER, 1954: 85);

2 - os comportamentos sociais são aprendidos e não determinados biogeneticamente;

3 - a personalidade é construída através de experiências variadas vivenciadas pelo sujeito;

⁶ Além da expectativa de reforço, Rotter refere dois outros tipos: *confiança interpessoal* (expectativa de poder ou não contar com outra pessoa ou grupo) e *procura de soluções alternativas* (expectativa de poder desbloquear as situações de modo a obter um máximo de satisfação) (BARROS *et al.*, 1993).

4 - as variáveis situacionais ou específicas (características particulares da situação) e as variáveis disposicionais ou gerais (características inerentes ao sujeito) são importantes ⁷;

5 - de modo a controlar as situações, os comportamentos orientam-se por objectivos;

6 - a probabilidade de um comportamento depende «não só da importância dos fins ou dos reforços, mas também da antecipação ou da expectativa acerca desses fins» (ROTTER, 1954: 102) ⁸.

Assim, a teoria da aprendizagem social descreve o comportamento como uma função das expectativas, do valor do reforço e do impacto das situações psicológicas, pondo em relevo a cognição e o comportamento, as expectativas e os reforços, as características individuais e as influências situacionais (BARROS, 1991).

Um sujeito entra numa situação com expectativas, fundadas nas experiências passadas, em relação aos prováveis resultados do seu comportamento. Assim, a probabilidade de um certo comportamento ocorrer pode ser expressa na fórmula: $pC = f(E) + V.R.$ (a probabilidade de certo comportamento ocorrer é função da expectativa, formada a respeito dos resultados e do valor do reforço). Segundo esta fórmula, a frequência de um certo comportamento aumentará se as experiências passadas e presentes sugerirem que um resultado recompensador se seguirá a tal comportamento e a sua frequência diminuirá se o resultado é antecipado como não recompensador (Cf. FANELLI, 1977). Assim, para Rotter, as expectativas numa situação precisa baseiam-se na percepção do sujeito da probabilidade de reforço do seu comportamento graças às satisfações materiais ou emocionais ligadas ao sucesso. A probabilidade de sucesso depende do conceito de competência do sujeito e da sua avaliação do nível de dificuldade da tarefa (Cf. FONTAINE, 1987).

1.2. Definição

⁷ Este postulado, praticamente, repete ou precisa o primeiro.

⁸ Segundo FONTAINE (1987), o conceito *expectativa* suscitou numerosos estudos, visto parecer estar associado ao êxito em tarefas de realização, nomeadamente na área educacional. Ocupa uma posição central nas teorias da motivação para o sucesso (*achievement motivation*), de entre as quais destacam-se, para além da teoria de Rotter, a de Atkinson, Bandura e Weiner. No que concerne à sua definição, verificamos que diferentes significados lhe têm sido atribuídos consoante a perspectiva em que se encontra inserido.

O conceito *locus de controlo* refere-se às expectativas generalizadas de controlo interno e externo sobre o reforço, que são definidas por ROTTER (1966: 1) da seguinte forma⁹: «Quando um reforço é percebido pelo sujeito como seguindo-se a uma acção sua, mas não sendo inteiramente contingente a essa acção, é normalmente percebido como o resultado de sorte, acaso, destino, sob o controlo do poder de outros, ou como imprevisível, dada a grande complexidade das forças que o envolvem. Quando um acontecimento é interpretado deste modo por um sujeito, diz-se que possui uma *crença de controlo externo*. Se o sujeito percebe que o acontecimento é contingente ao seu próprio comportamento ou a características suas relativamente permanentes, então, diz-se que apresenta uma *crença de controlo interno*»¹⁰.

Ou seja, enquanto o *locus de controlo interno* se refere à percepção de controlo pessoal sobre o resultado da situação ou o reforço e, por isso, tende-se a percebê-lo como resultante das próprias acções, o *locus de controlo externo* refere-se à percepção da falta de controlo pessoal sobre a situação ou de que o resultado não é/está dependente do próprio comportamento e, por isso, há uma tendência a percebê-lo como resultante de factores exteriores, como sorte ou acaso. Os sujeitos podem ser classificados ao longo de um *continuum* desde uma *internalidade extrema* a uma *externalidade extrema*: os predominantemente internos têm tendência a categorizar as situações em função da própria competência e, por isso, sob o seu controlo pessoal, enquanto que os predominantemente externos tendem a categorizá-las em função da sorte e, por isso, fora do próprio controlo. Muitos sujeitos situam-se entre os dois extremos, formando uma distribuição contínua de crenças de *locus* de controlo¹¹.

⁹ Este esclarecimento é realizado numa monografia de ROTTER (1966) intitulada *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*.

¹⁰ BARROS *et al.* (1993) referem que a palavra contingente como a tradução do termo *contingent* não possui o mesmo significado que é atribuído por Rotter, ou seja, em português algo «contingente» significa uma coisa incerta, duvidosa, não essencial. Em inglês *contingent* pode significar o mesmo que em português (coisa incerta ou fortuita, que pode ou não acontecer) mas também pode significar «condicional», «determinado» ou «dependente». É este o sentido que deve ser entendido na definição de Rotter e em geral na literatura psicológica, quando é utilizado o termo contingente nas traduções efectuadas.

¹¹ Rotter, em 1990, volta a acentuar esta ideia.

Assim, será de esperar que o comportamento em situações de realização escolar seja influenciado pelo *locus* de controlo percebido. Isto é, se os alunos percebem uma contingência entre o resultado da situação (que se traduz em sucesso escolar) e o seu comportamento (*locus* de controlo interno), aumentará a probabilidade de, em situações futuras, surgirem comportamentos instrumentais, tais como, a atenção e/ou a persistência. Se, pelo contrário, não é percebida essa contingência (*locus* de controlo externo) a probabilidade de tais comportamentos virem a ocorrer diminui (STIPEK & WEISZ, 1981).

1.3. Algumas discussões em torno do conceito

No que concerne à «vantagem» da internalidade sobre a externalidade, apesar de o próprio ROTTER (1966) ter sugerido que os internos tendem a desenvolver mais esforços de realização, a estar mais atentos aos aspectos do meio ambiente que fornecem informações úteis para o seu futuro comportamento, a atribuir maior valor às competências ou reforços de realização e a mostrarem-se mais resistentes às tentativas subtis para o influenciar, do que os externos, pensar em promover a internalidade em detrimento da externalidade, é partir da hipótese de que é melhor ser interno do que externo, o que nem sempre acontece. Em alguns casos, uma forte internalidade pode conduzir, por exemplo, a acentuados sentimentos de culpa se as coisas correm mal (PHARES, 1978).

Alguns estudos sugerem que os internos obtêm melhores resultados quando está em causa a competência, enquanto os externos têm vantagens em relação a estes em situações onde a sorte domina. As explicações são diversas e os resultados não são de todo concludentes (v.g., JOE, 1971). Mas, em geral, parece que educar para a internalidade ajuda o sucesso (BARROS *et al.*, 1993)¹².

¹² De acordo com STRICKLAND (1978), uma das principais dificuldades na investigação sobre a dimensão internalidade-externalidade reside nas diferentes definições dadas ao conceito. Mesmo os que criticam as confusões com outros conceitos, caem nelas, como é o caso de LEFCOURT (1980, *in* BARROS *et al.*, 1993) que não distingue as expectativas de *locus* de controlo da atribuição de causalidade. O próprio Rotter também não definiu sempre o *locus* de controlo da mesma maneira, confundindo, ou pelo menos não o distinguindo nitidamente do conceito *atribuição de causalidade*, confusão que se manifesta em alguns itens da própria escala (BARROS *et al.*, 1993).

Estudos há que realmente demonstram que, enquanto os *internos* se mostram favorecidos em algumas características afectivo-sociais e cognitivas, apresentando-se mais tolerantes, sociáveis, intelectualmente eficazes, afirmativos e independentes, os *externos* mostram-se mais agressivos (devido à impotência social e à frustração), dogmáticos, desconfiados de si e dos outros, utilizando mais mecanismos de defesa. Os *internos* parecem também controlar melhor o meio envolvente, procurando mais informação e usando-a melhor, além de se sentirem mais motivados para a realização (JOE, 1971).

Mas se o *interno* tem a sensação de dominar a situação, também o *externo* de certa forma percebe os acontecimentos, embora não na totalidade, como dependentes de si. Daí que o próprio ROTTER (1966) falasse em «externos defensivos», os quais são fundamentalmente internos, mas que em situações específicas, como por exemplo, a escolar, se tornam externos, como defesa contra o fracasso que sentem como sendo devido ao professor. Posteriormente, ROTTER (1975) contrapõe os «externos defensivos» aos «externos congruentes», correspondendo os primeiros à crença nos outros poderosos e os últimos à crença na sorte ou acaso, considerados os verdadeiros externos.

Apesar desta especificação, no *locus* de controlo, a internalidade parece ser mais «vantajosa». No entanto, as tentativas de a incrementar nos estudantes com dificuldades em termos de realização não produziram os efeitos desejados. FANELLI (1977), todavia, conclui algumas experiências bem sucedidas e realça a necessidade de mais investigações para explorar a possibilidade de alterar o nível de expectativa, através de programas educacionais. De acordo com PHARES (1978), uma das áreas mais importantes de investigação seria a procura dos antecedentes e métodos para alterar as crenças de internalidade-externalidade.

No que concerne à formação do *locus* de controlo, a descrição dos processos envolvidos engloba o estudo da percepção do controlo e as experiências prévias que, de algum modo, influenciaram/determinaram as expectativas. Parece aceitar-se a ideia de que determinada expectativa se mantém em variadas situações e é resultante de experiências acumuladas que se generalizaram de umas situações para outras, em alguns aspectos, semelhantes.

Na infância, são fundamentalmente os pais que controlam os comportamentos do sujeito, bem como o acesso aos consequentes reforços, o que permite explorar e descobrir as relações entre os actos

e as suas consequências. Da dependência de factores exteriores, o sujeito pode ou não desenvolver gradualmente um controlo e domínio sobre si e sobre os outros. ROTTER (1966) considera que um antecedente importante para a externalidade é a incapacidade da criança de antecipar a disciplina dos pais devido a: (1) inconsistências no comportamento de um dos pais; (2) inconsistências entre os pais; e (3) inabilidade para perceber alguma consistência que possa de facto existir¹³.

Também é de salientar neste ponto o papel dos professores. De facto, alguns estudos interculturais (v.g., DYAL, 1984) sugerem que em geral as práticas pedagógicas que favorecem a autonomia e a responsabilidade, fornecem aos aprendizes estruturas mais aptas a desenvolver a internalidade.

Pensa-se que o *locus* de controlo é uma característica relativamente duradoura, embora modificável com a experiência (FINDLEY & COOPER, 1983). O próprio ROTTER (1966: 1), apesar de falar em «característica relativamente permanente» refere que este pode variar em função de determinados factores. Este autor realça ainda que, embora se trate de uma tendência sociocognitiva mais ou menos dominante do sujeito, tendo por isso o *locus* de controlo um valor preditivo do comportamento, não deve ser pensado em termos de «tipologia» (LEFCOURT, 1981; ROTTER, 1966), tal como alguns autores a consideram (v.g., PHARES, 1978)¹⁴.

Uma outra questão que se coloca em torno desta temática é de saber se o *locus* de controlo constitui uma expectativa generalizada ou específica, dependendo desta discussão conceptual a elaboração de instrumentos de avaliação. Rotter considera-o fundamentalmente como uma expectativa geral (tal como indica o próprio título da sua monografia: *generalized expectancies*), construindo a sua escala nesse sentido. Todavia, não exclui as expectativas específicas, quando considera que é também a partir destas que se dá a generalização e

¹³ De acordo com DI VESTA & THOMPSON (1970), os pais que encorajam a independência dos filhos e que lhes dão apoio e aceitação, geralmente favorecem neles a internalidade, enquanto pais hostis, rejeitadores e punitivos tendem a desenvolver a externalidade.

¹⁴ De referir que, enquanto as tipologias clássicas dicotómicas (por exemplo, introversão-extroversão de Eysenck) são características predominantemente afectivas e mais ou menos estáveis, o *locus* de controlo é uma variável sociocognitiva, menos estável (pois sofre alterações em função da idade e das circunstâncias).

realça que a distinção entre as expectativas gerais e as específicas é «arbitrária» (1975: 59), se bem que as últimas possam ter um maior valor preditivo (BARROS *et al.*, 1993). Na verdade, é a partir de situações específicas que se vai adquirindo a consciência de um maior ou menor domínio dos acontecimentos e formando expectativas gerais. Se bem que um sujeito possa variar o seu grau de internalidade-externalidade conforme a idade e as diversas circunstâncias e possa manifestar-se simultaneamente interno (por exemplo, em casa) e externo (por exemplo, na escola), há, todavia, um substrato mais ou menos estável e, embora possa variar em função de determinados factores, é uma tendência sociocognitiva mais ou menos dominante do sujeito¹⁵.

2. O locus de controlo e o rendimento escolar

Uma das áreas mais importantes de investigação, das consequências das crenças de controlo interno-externo, refere-se à realização escolar (Cf. BARROS, 1986; LEFCOURT, 1976; STIPEK & WEISZ, 1981). Em termos gerais, a teoria da aprendizagem social sugere que o comportamento dos alunos nas situações escolares é influenciado pelo seu *locus* de controlo, mais especificamente, se o aluno considera que controla o resultado da sua tarefa, mais probabilidades haverá de persistir até à sua execução.

Os resultados das investigações realizadas neste campo, ainda que não de uma forma consistente, verificaram, por um lado, uma relação entre o *locus* de controlo e realização escolar (v.g., FINDLEY & COOPER, 1983; STIPEK & WEISZ, 1981), tendo os alunos *internos* demonstrado melhores desempenhos que os *externos* (v.g., KLEIN & KELLER, 1990; PEREDA *et al.*, 1990; SHERMAN & HOFFMAN, 1980; TESINY *et al.*, 1980)¹⁶ e, por outro, que a realização em

¹⁵ De salientar a existência de escalas para avaliar as expectativas gerais [aplicáveis a todas as situações (v.g., LEVENSON, 1973; ROTTER, 1966)] e outras específicas [aplicáveis por exemplo à situação escolar (v.g., PALENZUELA, 1988)]. Contudo, se as específicas podem ter um valor mais preditivo e serem mais adaptadas à situação, são limitativas, e as respostas mais sujeitas ao efeito da desejabilidade social, para além de não corresponderem à definição original de *locus* de controlo (centrada nas expectativas gerais) (BARROS *et al.*, 1993).

¹⁶ Os estudos que se têm debruçado sobre esta relação utilizam normalmente a pontuação obtida num instrumento de avaliação do *locus* de controlo e as pontuações

contexto de sala de aula poderia ser potencializada levando alunos e professores a acreditarem que, através dos seus próprios esforços, podem influenciar o seu «destino» (v.g., DECHARMS, 1972, in WITTROCK, 1979).

Apesar da diversidade em termos de conclusões à volta desta temática, grande atenção tem-lhe sido dada, o que se deve, possivelmente, como reconhece o próprio ROTTER (1975), à importância das expectativas, do valor do reforço e da situação para a interpretação do comportamento. De acordo com BARROS *et al.* (1993: 16) «o *locus* de controlo toca a complexidade da pessoa e do seu comportamento, dada a importância das expectativas de controlo do reforço e do valor do mesmo reforço para o comportamento, considerando sempre o contexto específico».

ROTTER (1975), na sua conceptualização de *locus* de controlo, procurou também clarificar a relação entre esta variável e realização escolar. Segundo este autor, a expectativa que uma criança possui de que um comportamento específico trará um reforço específico não é o único preditor da ocorrência daquele comportamento, sendo também importante o valor do reforço esperado. Por exemplo, um aluno que não valorize uma nota elevada, pode não estudar para um teste, mesmo que acredite que uma nota elevada está relacionada com o estudo .

PROCIUK & BREEN (1974), utilizando uma escala *locus* de controlo tridimensional — a IPC Levenson (v.g., 1973), verificaram que os alunos que percebem os reforços (por exemplo, classificações escolares) relacionados directamente com a própria capacidade e esforço, mostram hábitos e atitudes de estudo mais eficientes e obtêm melhores resultados escolares do que os que acreditam que os resultados do seu comportamento são controlados pelo poder de outros ou pela sorte (obtendo os que acreditam que são controlados pela sorte, desempenhos escolares inferiores, que os que crêem que são controladas pelo poder de outros). DUCETTE & WOLK (1972), num estudo anterior, verificaram também que os *externos* tendem a exibir uma menor persistência nas tarefas e que os *internos* têm uma maior probabilidade de execução, realização.

Esta conclusão não é, no entanto, do consenso geral. Por exemplo, os resultados encontrados por JOHNSON & CROFT (1975) vão de

numa medida geral de realização, ou notas escolares. Poucos estudos têm verificado a direcção da relação causal.

encontro aos obtidos por ROTTER (1975), já que ao avaliarem a relação entre *locus* de controlo e *performance* num sistema personalizado de instrução (PSI), através da aplicação da escala I-E de Rotter a 179 estudantes universitários, não encontraram uma relação significativa entre *locus* de controlo e *performance* no curso¹⁷. Contudo, num estudo realizado por WILHITE (1990), com estudantes de psicologia, o *locus* de controlo manifestou-se um bom preditor do sucesso escolar e, de acordo com HIROTO (1974), as revisões da literatura registaram que, em geral, os *externos* são mais lentos que os *internos* na aprendizagem de uma grande variedade de tarefas¹⁸.

Segundo PROCIOUK & BREEN (1974), a inconsistência dos resultados de algumas investigações ficar-se-ia a dever à falta de distinção da dimensão externa do IE Rotter em duas subdimensões (crença no poder dos outros *versus* crença na sorte). Esta distinção permitiria dividir os sujeitos em externos defensivos (verbalizam

¹⁷ Rotter refere que a relação entre expectativas de reforço generalizado e realização é usualmente menor em estudantes universitários do que em alunos de nível escolar inferior e apresenta as seguintes explicações: as situações de realização neste nível de ensino não são tão novas e ambíguas, consequentemente, o poder preditivo das expectativas de reforço generalizado seriam menores para este grupo; os sujeitos, em geral, cujo comportamento de realização é afectado por atitudes externas são menos prováveis de atingir este nível académico. Ainda segundo este autor, muitos dos estudantes universitários que parecem acreditar que os factores externos afectam os seus resultados, na maioria das situações são externos defensivos (*defensive externals*), ou seja, a crença de que os reforços são controlados externamente é apenas um mecanismo de defesa e não o reflexo das suas verdadeiras atitudes, sendo estes tão ambiciosos e competitivos como os internos.

¹⁸ Realmente, LEFCOURT (1976) refere que a relação entre *locus* de controlo e realização escolar pode ser mediatizada pelas variáveis sexo e idade e numa revisão da literatura realizada por PHARES (1976), verificou-se, por um lado, que a maioria dos estudos utilizou como medida de avaliação do *locus* de controlo a *Intellectual Achievement Responsibility Scale* (IAR) de CRANDALL, KATKOVSKY, & CRANDALL (1965), que na realidade constitui uma escala de atribuições de causalidade pelo sucesso e pelo fracasso, e as pontuações em testes estandardizados como índices de realização escolar e, por outro, que os *internos* apresentam uma *performance* escolar superior, sendo esta relação mais substancial em alunos do ensino básico e secundário do que em universitários. FINDLEY & COOPER (1983), ao realizarem uma revisão de 98 estudos acerca da relação entre *locus* de controlo e realização escolar, concluíram que existe de facto uma correlação positiva entre internalidade e sucesso, apesar desta relação ser mediatizada por outras variáveis, nomeadamente o sexo (a correlação é maior nos rapazes) e a idade (maior correlação nos estudantes do ensino básico e menor nos universitários).

crenças externas, embora sejam internos) e externos congruentes (Cf. BARROS, 1985).

Para além desta, outras razões são ainda apontadas: (1) o *locus* de controlo é apenas um entre outros factores determinantes do comportamento; (2) não tem sido considerado o valor do reforço; (3) os externos defensivos podem estar a perturbar a relação; e (4) não esclarecimento da direcção da relação: embora muitos estudos não recorram a investigações de carácter experimental, capazes de a definir, sugerem que é o *locus* de controlo a determinar a realização escolar, e não o inverso (NOWICKI & DUKE, 1983, *in* BARROS *et al.*, 1993)¹⁹.

No sentido de conhecer a relação entre *locus* de controlo e nível de ansiedade, alguns estudos foram realizados (v.g., JOE, 1971). As conclusões obtidas apontam para índices mais elevados de ansiedade (debilitante e estimulante) nos *externos*: enquanto estes se descrevem como mais ansiosos e medrosos, menos capazes de reagir às frustrações, os *internos* relatam-se mais construtivos, menos ansiosos, mais capazes de superar as frustrações. Resta saber qual destas duas variáveis é causa ou efeito, se a externalidade é resultado da reacção defensiva contra a ansiedade ou se é a ansiedade uma reacção à percepção de um mundo dominado pelos outros e pela sorte. Mas o mais natural é serem variáveis interdependentes.

Considera-se ainda que o *locus* de controlo está relacionado com diferentes estilos de actividade cognitiva. Os sujeitos com expectativas de controlo interno manifestam-se, em geral, mais cuidadosos e «calculistas» nas suas escolhas, envolvimentos e realizações, do que os sujeitos com expectativas de controlo externo. Processam mais activamente as informações relevantes para a obtenção de finalidades importantes e este aspecto reflecte-se nas estratégias que utilizam diariamente (SMITH, 1989). Procuram obter mais dados e informações, mesmo se possuem alguma conotação negativa para si próprios. Isto parece apontar para o facto de dependerem mais de si

¹⁹ Segundo BARROS *et al.* (1993), um factor de ordem metodológica que pode também estar a viciar a correlação entre *locus* de controlo e realização é o facto de normalmente se considerarem todos os sujeitos nas análises estatísticas, não excluindo os casos médios, quer quanto às pontuações obtidas nas escalas, quer no desempenho escolar. Segundo estes autores, se fossem excluídos os alunos médios (a maior parte) e fossem apenas considerados os casos mais ou menos extremos em internalidade *versus* externalidade e os alunos com maiores e menores médias no desempenho, certamente as correlações entre internalidade e sucesso ou entre externalidade e insucesso seriam mais evidentes.

próprios e, por isso, necessitem de mais informações, que procuram activamente, enquanto os sujeitos com expectativas de controlo externo adoptam com mais facilidade uma posição de dependência relativamente a outros que consideram mais competentes e, por isso, parecem ter menos necessidade de informações que parecem também processar de forma menos dinâmica. Como consequência, a procura mais activa de informações pelos sujeitos orientados no sentido da internalidade aumenta a probabilidade de terem mais êxitos em tarefas que exijam aptidões (RELVAS, 1985).

Outra função cognitiva estudada na pesquisa sobre *locus* de controlo diz respeito à atenção. De uma maneira geral, os sujeitos com *locus* de controlo interno demonstram uma maior capacidade para centrar a atenção, para a recolha e utilização de informações e para a aprendizagem intencional. Manifestam, assim, uma maior percepção sobre o que os cerca, maior curiosidade e interacção activa e aberta com o meio envolvente, do que os sujeitos com o *locus* de controlo externo (DIXON & CAMERON, 1976; LEFCOURT, 1976).

Uma boa parte dos estudos atrás referidos apoia-se em conclusões obtidas através de correlações que demonstram a existência de uma associação entre o desempenho escolar e a internalidade. Contudo, estas investigações, em geral, não esclarecem como os *internos* traduzem a sua internalidade em melhores *performances* escolares. A interpretação mais comum para esta relação é que a internalidade leva a uma realização escolar superior. Por outro lado, é possível admitir que, dependendo o êxito e realização escolares de uma grande variedade de factores, em seguida a cada reforço nessa área, o sentido de controlo interno seria fortalecido, levando a maiores realizações futuras.

Seria, pois, de observar o comportamento de alunos e professores em contexto de sala de aula, em ordem a uma intervenção educacional que favorecesse a internalidade ou as características que interferem no desempenho.

Evidentemente que o *locus* de controlo não deve ser considerado como a variável mais influente em algumas situações. Outras variáveis são igualmente importantes, nomeadamente as que dizem respeito ao valor dos reforços em questão, à expectativa de obtenção desses mesmos reforços em situações específicas e à percepção realista de que muitas situações estão, no todo ou em grande parte, para além de qualquer espécie de controlo pessoal eficaz.

Assim, apesar da não existência de um consenso geral, verifica-se uma tendência entre os autores para considerar o *locus* de controlo

como uma variável importante para a explicação das variações no rendimento escolar, pois, se os alunos sentem que possuem controlo pessoal sobre a própria aprendizagem e que a sua eficácia depende do próprio esforço dispendido, poderão empenhar-se em determinadas actividades ou estratégias e, conseqüentemente, incrementar a sua *performance* escolar.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. V., LEITÃO, L. M., SANTOS, E. R., & PAIXÃO, M. P. (1988). Mobilização de potencialidades de desenvolvimento cognitivo e promoção do sucesso escolar. *Psychologica, 1*, 1-26.
- ARONSON, E. (1978). The theory of cognitive dissonance: a current perspective. In L. BERKOWITZ (Ed.), *Cognitive theories in Social Psychology*. New York: Academic Press.
- BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28* (2), 117-148.
- BARROS, A. M. (1985). Locus de controlo: Antecedentes e sua relação com a realização escolar. *Jornal de Psicologia, 4* (4), 14-18.
- BARROS, A. M. (1986). *Locus de controlo interno-externo: Uma dimensão cognitiva da personalidade - relações com outras variáveis e com a realização escolar*. (Dissertação para o Mestrado). Universidade de Évora.
- BARROS, A. M. (1991). Expectativas de controlo interno-externo: Revisão da literatura e análise dos instrumentos. *Psicologia, 8* (1), 79-92.
- BARROS, A. M., BARROS, J. H., & NETO, F. (1988). Locus de controlo e motivação para a realização. *Psychologica, 1*, 57-69.
- BARROS, J. H., BARROS, A. M., & NETO, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- BERNSTEIN, D. A., & NIETZEL, M. T. (1980). *Introduction to clinical psychology*. New York: Mc Graw-Hill.
- CAIRNES, E. (1990). The relationship between adolescent perceived self-competence and attendance at single-sex secondary school. *British Journal of Educational Psychology, 60*, 207-211.
- DIXON, P. N., & CAMERON, A. E. (1976). Personality and motivational factors on an intentional-incident learning task. *Psychological Reports, 39*, 1315-1320.
- DI VESTA, F., & THOMPSON, G. (1970). *Educational psychology*. New York: Appleton.
- DUCETTE, J., & WOLK, S. (1972). Locus of control and extreme behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 39*, 253-258.
- DYAL, J. (1984). Cross-cultural research with the locus of control construct. In H. M. LEFCOURT (Ed.), *Research with the locus of control construct* (Vol. 3). *Extensions and limitations*. Orlando: Academic Press.
- FANELLI, G. C. (1977). Locus of control. In S. BALL (Ed.), *Motivation in education*. New York: Academic Press.
- FINDLEY, M. J., & COOPER, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology, 44* (2), 419-427.
- FONTAINE, A. M. (1987). Expectativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social. *Cadernos de Consulta Psicológica, 3*, 27-44.
- FONTAINE, A. M., & FARIA, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica, 5*, 5-18.
- HIROTO, D. S. (1974). Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology, 102* (2), 187-193.

- JOE, V. C. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. *Psychological Reports*, 28, 619-640.
- JOHNSON, W., & CROFT, G. (1975). Locus of control and participation in a personalized system of instruction course. *Journal of Educational Psychology*, 67 (3), 416-421.
- KLEIN, J., & KELLER, J. (1990). Influence of student ability, locus of control, and type of instructional control on performance and confidence. *Journal of Educational Research*, 83 (3), 140-146.
- LEFCOURT, H. M. (1976). *Locus of control: Current trends in theory and research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- LEFCOURT, H. M. (1981). Overview. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with the locus of control construct* (Vol. 1). *Assessment methods*. New York: Academic Press.
- LEVENSON, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 397-404.
- MCCOMBS, B. L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. In C. E. WEINSTEIN, E. T. GOETZ, & P. A. ALEXANDER (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation*. New York: Academic Press.
- PAJARES, F., & MILLER, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 193-203.
- PALENZUELA, D. L. (1988). Refining the theory and measurement of expectancy of internal vs external control of reinforcement. *Personality and Individual Differences*, 9, 607-629.
- PEREDA, S., MENÉNDEZ, M. C., MORI, A., MÉNDEZ, J., CONESA, P. J., & NUÑEZ, A. (1990). Motivo de logro, locus de control, otf y rendimiento académico. *Revista de Psicología Gral. y Aplicada*, 43 (2), 217-224.
- PHARES, E. J. (1976). *Locus of control in personality*. Morristown, New Jersey: General Learning Press.
- PHARES, E. J. (1978). Locus of control. In H. London & J. Exner (Eds.), *Dimensions of personality*. New York: Wiley.
- PHARES, E. J., & ROTTER, J. B. (1967). An effect of the situation on psychological testing. *Journal of Consulting Psychology*, 20, 291-293.
- PROCIUK, T. J., & BREEN, L. J. (1974). Locus of control, study habits and attitudes, and college academic performance. *Journal of Psychology*, 88, 91-95.
- RELVAS, J. (1985). *Locus de controlo e depressão: influência das expectativas de controlo do reforço na etiopatogenia e manifestações da depressão*. (Tese para o Doutoramento). Universidade de Coimbra.
- ROTTER, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs: New Jersey: Prentice-Hall.
- ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 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, 56-67.

- ROTTER, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- SHERMAN, L., & HOFFMAN, R. (1980). Achievement as a momentary event, as a continuing state, and locus of control. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 1159-1166.
- SILVA, A. L., & SÁ, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- SMITH, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 228-233.
- STIPEK, D. J., & WEISZ, J. R. (1981). Perceived personal control and academic achievement. *Review of Educational Research*, 51 (1), 101-137.
- STRICKLAND, B. R. (1978). Internal-external expectancies and health related behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 1192-1211.
- TESINY, E., LEFKOWITZ, M., & GORDON, N. (1980). Childhood depression, locus of control, and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 72, 506-510.
- WATKINS, D. (1984). Students' perceptions of factors influencing tertiary learning. *Higher Education Research and Development*, 3, 33-50.
- WILHITE, S. C. (1990). Self-efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 696-700.
- WITTRICK, M. C. (1979). Applications of cognitive psychology to education and training. In H. O'NEIL, JR. & C. D. SPIELBERGER (Eds.), *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.
- WITTRICK, M. C. (1986). Student's thought processes. In M. C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.
- ZIMMERMAN, B. J., & MARTINEZ-PONS, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.