

Ana Lucia Pereira da Silva Minutti



**ESTUDO CORRELACIONAL ENTRE
ATRIBUIÇÕES CAUSAIS, ESTRATÉGIAS
AUTOPREJUDICIAIS E AUTOPERCEPÇÃO
DE DESEMPENHO EM UNIVERSITÁRIOS**

Apoio:



**CAMPINAS
2019**

Ana Lucia Pereira da Silva Minutti

**ESTUDO CORRELACIONAL ENTRE
ATRIBUIÇÕES CAUSAIS, ESTRATÉGIAS
AUTOPREJUDICIAIS E AUTOPERCEPÇÃO
DE DESEMPENHO EM UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, Área de Concentração - Avaliação Psicológica, para obtenção do título de mestre.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS

CAMPINAS
2019

378.15 Minutti, Ana Lucia Pereira da Silva.

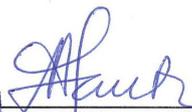
M628e Estudo correlacional entre atribuições causais, estratégias autoprejudiciais e autopercepção de desempenho em universitários / Ana Lucia Pereira da Silva Minutti. – Campinas, 2019.
71 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco.
Orientação de: Acácia Aparecida Angeli dos Santos.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM PSICOLOGIA

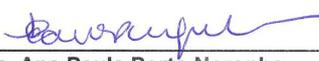
Ana Lucia Pereira da Silva Minutti defendeu a dissertação "ESTUDO CORRELACIONAL ENTRE ATRIBUIÇÕES CAUSAIS, ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS E AUTOPERCEPÇÃO DE DESEMPENHO EM UNIVERSITÁRIOS" aprovada pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco em 28 de fevereiro de 2019 pela Banca Examinadora constituída por:



Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Orientadora e Presidente



Profa. Dra. Thatiana Helena de Lima
Examinadora



Profa. Dra. Ana Paula Porto Noronha
Examinadora

Dedicatória

Aos universitários que prontamente dedicaram seu tempo para responder os instrumentos que possibilitaram essa pesquisa.

Agradecimentos

Momento nobre, o de expressar por meio da escrita minha gratidão! Gratidão que estendo a todas as pessoas que contribuíram para a construção dessa minha trajetória e certamente marcaram meu caminhar ao longo dos últimos dois anos.

Minha imensa gratidão à Professora Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos, orientadora de meu projeto de pesquisa, que me acolheu com toda generosidade e profissionalismo que lhe são característicos, entendendo as especificidades de meu processo de produção textual, sem nunca deixar de acreditar na qualidade de minha pesquisa.

Agradeço aos docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco, pelas imensuráveis contribuições para o desenvolvimento de meu trabalho acadêmico. Seja pelas aulas expositivas, pelas sugestões de leitura e pelos embates teóricos proporcionados pelas disciplinas de mestrado que foram determinantes para a evolução de minha pesquisa, assim como a postura extremamente solícita dos professores.

Agradeço também, às professoras membros das bancas de defesa e de qualificação – professora Dra. Thatiana Helena de Lima, professora Dra. Ana Paula Porto Noronha e professora Dra. Ester Cecília Fernandes Baptistella – os mais sinceros agradecimentos, sobretudo pelas contribuições apontadas desde o processo de qualificação.

À Ana Paula Salvador, André Pereira Gonçalves, Felipe Augusto Cunha, Leonardo de Oliveira Barros, Monique Pereira Lucianeti Silva e à Adriana Satico Ferraz, pela contribuição incomensurável.

Ainda, expresso minha gratidão aos participantes, pela disponibilidade em responder os instrumentos, e à Universidade São Francisco - USF, pela concessão de benefício que tornou possível esta pesquisa.

Por fim, meu agradecimento especial à Profa. Dra. Iara Andréa Alvares Fernandes e ao Prof. Dr. Fabián Javier Marín Rueda.

EPÍGRAFE

“O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender, é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola”.

(Jean Piaget)

Resumo

Minutti, A. L. P. S. (2019). *Estudo correlacional entre atribuições causais, estratégias autoprejudiciais e autopercepção de desempenho em universitários*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas.

Na vertente da Psicologia Educacional estudos comprovam a relevância do modelo da aprendizagem autorregulada para o processo de ensino-aprendizagem de universitários. Neste contexto a presente pesquisa investigou a fase autorreflexiva do processo autorregulatório de aprendizagem que engloba as atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais. Ainda, a autopercepção de desempenho em contexto acadêmico. Este estudo teve como objetivo, analisar a correlação entre as atribuições causais e o uso de estratégias autoprejudiciais; avaliou também, as atribuições de causalidade e o uso de estratégias prejudiciais como preditivas da autopercepção de desempenho e identificou, por meio das pontuações obtidas nos instrumentos que avaliaram ambos os construtos, diferenças relacionadas às variáveis sexo, idade e rendimento acadêmico. A amostra foi oportunamente composta por 532 universitários, ambos os sexos, de uma Instituição particular de Ensino Superior (IES) do interior paulista. Como critério de inclusão os participantes tinham 18 anos ou mais; estavam regularmente matriculados entre o primeiro e o último semestre; assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o devolveram para a pesquisadora. O tempo de resposta foi de 40 minutos. Os alunos com idade menor a 18 anos participaram, mas para a análise dos dados tiveram seus protocolos excluídos. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para sucesso e fracasso acadêmico de universitários – EAAC-U referente as atribuições causais em situações de sucesso e de fracasso acadêmico, a Escala de Estratégias Autoprejudiciais – EEA sobre as estratégias autoprejudiciais em contexto acadêmico e o Questionário de Autopercepção de Desempenho – QAD concernente a autopercepção de desempenho do estudante. Os respectivos instrumentos apresentam formato de repostas do tipo Likert. Foi analisada a correlação entre as Atribuições Causais - ACs e o uso de Estratégias Autoprejudiciais - EAs, recorrendo-se ao r de Pearson, bem como a ANOVA para as variáveis idade e rendimento acadêmico e o Teste t de *Student* para a variável sexo. Ainda, a análise de regressão múltipla foi rodada por meio do método *Enter*, a fim de determinar o quanto as dimensões das atribuições causais e das estratégias autoprejudiciais foram preditivas da autopercepção de desempenho. Os resultados obtidos indicaram que os estudantes com destaque para o sexo feminino e para o grupo de menor idade, em situações de sucesso e de fracasso acadêmico utilizaram atribuições causais de localidade (interna e controlável) o que indica menor uso de estratégias prejudiciais de ensino. Quanto ao Coeficiente de Rendimento Acadêmico – CRA, o grupo de maior faixa etária (G3) apresentou atribuições mais funcionais, que contribui com a aprendizagem e promove o bom rendimento acadêmico. E referente a autopercepção de desempenho, as atribuições causais voltadas para o sucesso acadêmico contribuíram de maneira positiva para a autoavaliação do estudante. Dada a limitação da amostra, recomenda-se novos estudos que possam contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o tema e que possam subsidiar ações psicopedagógicas com estudantes do ensino superior.

Palavras-chave: autorregulação da aprendizagem, hábitos de estudo, crenças atribucionais, desempenho acadêmico, ensino superior.

Abstract

Minutti, A. L. P. S. (2019). *Correlational study between causal attributions, self-handicapping strategies and self-perception of performance in university students*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas.

In the field of Educational Psychology, studies prove the relevance of the model of self-regulated learning for the teaching-learning process of university students. In this context, the present research investigated the self-reflexive phase of the self-regulatory process of learning that includes attributions of causality and self-handicapping strategies. Also, the self-perception of performance in academic context. The purpose of this study was to analyze the correlation between causal attributions and the use of self-handicapping strategies; also assessed the attributions of causality and the use of harmful strategies as predictive of self-perception of performance and identified, by means of the scores obtained in the instruments that evaluated both constructs, differences related to the variables gender, age and academic performance. The sample was composed by 532 university students, both sexes, of a private Higher Education Institution (IES) in the interior of São Paulo. As inclusion criterion participants were 18 years of age or older; were regularly enrolled between the first and the last semester; signed the Term of Free and Informed Consent (TCLE) and returned it to the researcher. The response time was 40 minutes. Students aged less than 18 years participated, but for the data analysis their protocols were excluded. The instruments used were the Causality Attribution Scale for success and academic failure of university students - EAAC-U referring to the causal attributions in situations of success and academic failure, the Self-handicapping Strategies Scale - EEA on self-handicapping strategies in academic context and the Self-Perception Performance Questionnaire - QAD concerning self-perceived student performance. The respective instruments are formatted with Likert type responses. The correlation between the Causal Assignments - ACs and the use of Self-Handicapping Strategies - AEs, using Pearson's r , as well as the ANOVA for the variables age and academic achievement and the Student's t test for the sex variable were analyzed. Furthermore, multiple regression analysis was performed using the Enter method to determine how much the dimensions of causal attributions and self-handicapping strategies were predictive of self-perceived performance. The results indicated that students with a strong emphasis on the female and the younger age group, in situations of success and academic failure, used causal attributions of locality (internal and controllable), which indicates less use of harmful teaching strategies. Regarding the Academic Performance Coefficient (CRA), the older age group (G3) presented more functional attributions, which contributes to learning and promotes good academic performance. Regarding self-perception of performance, causal attributions aimed at academic success contributed positively to student self-assessment. Given the limitation of the sample, it is recommended new studies that can contribute to the expansion of knowledge about the subject and that can subsidize psychopedagogical actions with students of higher education.

Keywords: self-regulation of learning; study habits; attributional beliefs; academic performance, higher education.

Sumário

LISTA DE FIGURAS	xi
LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE ANEXOS	xiii
INTRODUÇÃO	1
ESTUDO 1 - Atribuições causais, estratégias autoperjudiciais e autopercepção de desempenho acadêmico de universitários	21
MÉTODO	28
PARTICIPANTES	28
INSTRUMENTOS	29
PROCEDIMENTOS	31
ANÁLISE DE DADOS	32
RESULTADOS	33
DISCUSSÃO	38
REFERÊNCIAS	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	49
ANEXOS	58

Lista de Figuras

Figura 1. Ciclo da autorregulação	3
---	---

Lista de Tabelas

Tabela 1. Análises descritivas e correlações r de Pearson entre os fatores da EAAC-U e a EEA	33
Tabela 2. Análise de Variância ANOVA e prova post hoc de Tukey para as Dimensões da EAAC-U e EEA em relação à Variável Idade	34
Tabela 3. Comparação das diferenças por Sexo da EAAC-U e da EEA	35
Tabela 4. Análise de Variância ANOVA e prova post hoc de Tukey para as Dimensões da EAAC-U e EEA em relação à Variável Coeficiente de Rendimento Acadêmico	36
Tabela 5. Coeficientes de regressão linear para a EAAC-U e a EEA (variáveis independentes) e a autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes (variável dependente)	37

Lista de Anexos

Anexo 1 Carta de autorização do câmpus Bragança Paulista da Instituição de Ensino Superior para a coleta de dados	59
Anexo 2 Carta de autorização do câmpus Campinas da Instituição de Ensino Superior para a coleta de dados	60
Anexo 3 Carta de autorização do câmpus Itatiba da Instituição de Ensino Superior para a coleta de dados	61
Anexo 4 Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa	62
Anexo 5 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (1ª via)	63
Anexo 6 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (2ª via)	64
Anexo 7 Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para sucesso e fracasso acadêmico de universitários	65
Anexo 8 Escala de Estratégias Autoprejudiciais	68
Anexo 9 Questionário de Autopercepção de Desempenho	71

Introdução

A expansão de informações facilitada pelos meios digitais tem aumentado de maneira considerável o número de informações e alterado as relações estabelecidas entre os sujeitos. À vista disto, no contexto educacional demanda adequação do modelo ensino-aprendizagem que requer, de um lado professores atualizados e preparados tecnicamente para o ensino e do outro, alunos que protagonizem sua própria aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem autorregulada tem se mostrado eficiente por tratar-se de um processo que propicia ao estudante selecionar, organizar e monitorar sua própria aprendizagem nos aspectos comportamental, metacognitivo e motivacional. Em razão desses aspectos, estudiosos destacam a relevância de os universitários aprenderem e aperfeiçoarem a prática da autorregulação na própria aprendizagem (Bembenuity, 2011; Boruchovitch & Ganda, 2013).

Para Zimmerman (2011) a aprendizagem autorregulada se define como a conduta direcionada do indivíduo a fim de alcançar uma meta, possibilitando planejar e organizar as ações a partir de suas crenças e habilidades, direcionando seu comportamento para a organização e persistência frente a realização de tarefas que lhe são difíceis. Ainda, permite a interação do indivíduo com o meio no qual está inserido. Neste processo, ao mesmo tempo que o aluno se insere, se relaciona e modifica o seu meio, também sofre interferências do ambiente.

Assim, a aprendizagem autorregulada se dá por meio de um conjunto de pensamentos, sentimentos e ações concebidos pelo indivíduo, cujo planejamento se adapta às necessidades e circunstâncias em prol da própria aprendizagem e da motivação para aprender. Logo, trata-se de um processo dinâmico que permite ao estudante estabelecer metas que permeiam sua aprendizagem monitorando, regulando e controlando suas

cognições, motivações e comportamentos (Boruchovitch, Schelini, & Santos, 2010; Schunk & Zimmerman, 2012; Zimmerman, 2008, 2011).

De tal modo, a aprendizagem autorregulada requer que o indivíduo tenha definida a meta a ser alcançada, conheça as demandas e exigências da tarefa a desempenhar, de maneira a ativar seus recursos internos e externos a fim de concretizar a ação. Ainda, permite avaliar o nível de realização atingido, que pode ser aumentado e/ou ajustado. Portanto, para que haja a autorregulação é importante que o estudante recorra e utilize seus próprios processos a fim de regular seu comportamento e o ambiente acadêmico no qual está inserido. Dessa maneira, destaca-se a relevância do indivíduo ter ciência, no sentido de ter propriedade e controle dos procedimentos cognitivos que o remete à compreensão com o propósito de fixar o conhecimento para posterior reprodução (Zimmerman, 2008, 2011).

De acordo com a teoria de Zimmerman (2000), Boruchovitch e Santos (2006) afirmam que há categorizações diversificadas quanto à aprendizagem autorregulada e, por conseguinte, que a mais utilizada é advinda da autorreflexão que confere dois modelos elementares, o cognitivo e o metacognitivo. Para as autoras, o modelo cognitivo compreende os métodos gerais por meio dos quais os estudantes processam os conteúdos provenientes de uma determinada disciplina, seja por aulas expositivas ou textos por meio de ensaio, elaboração e organização; de maneira colaborativa para codificar, organizar e reter um novo conteúdo. O modelo metacognitivo refere-se à ação de planejar, monitorar e regular o processo de aprendizagem, ligados ao controle e execução da tarefa.

Ainda, Zimmerman (2011) afirma que o processo da aprendizagem autorregulada ocorre em três fases. A fase prévia (análise da tarefa/ crenças), que precede o aprendizado e oportuniza o aprendiz explorar a tarefa, considerando suas crenças motivacionais referentes à percepção de si frente à capacidade de desenvolver uma dada tarefa, incluindo as

expectativas de resultado e o interesse pelo seu conteúdo. A fase do desempenho (autocontrole/ automonitoração), momento em que os mecanismos de autocontrole e de automonitoramento são acionados para possibilitarem a realização da tarefa a partir do que planejou e, ainda, monitorar sua ação. Por fim, a fase da autorreflexão (autojulgamento/ autorreação) que permite ao estudante associar os resultados obtidos a reações de cunho emocional, que podem levá-lo ao uso de atribuições causais, bem como ao uso de estratégias autoprejudiciais. Frente ao exposto, o presente estudo focalizará na última fase do ciclo da autorregulação, sobretudo, na investigação das atribuições causais e das estratégias autoprejudiciais. Justifica-se tal decisão de focalizar apenas na última fase em razão da importância a ela atribuída especialmente na população estudada.

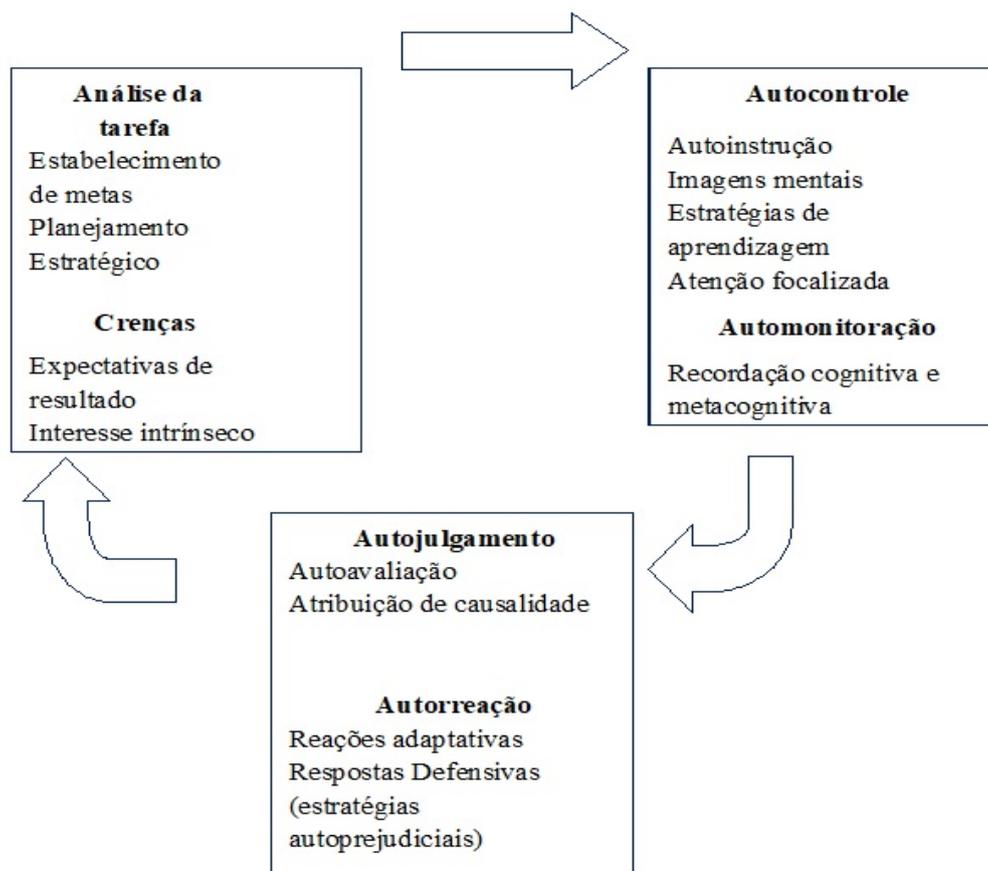


Figura 1. Ciclo da autorregulação. Fonte: Zimmerman (2000, 2011) adaptado por Ganda (2011).

Como apresentado na Figura 1, vale ressaltar que o método que compõe o circuito da autorregulação além de prever competências, habilidades e valores envolvidos no processo de aprendizagem é cíclico. Tal afirmação se justifica, por cada fase poder modificar o resultado das outras, por meio das experiências e observações vivenciadas em cada uma delas (Zimmerman, 2000, 2011).

Dada a importância da aprendizagem autorregulada para o contexto acadêmico e, com a finalidade de encontrar pesquisas sobre o tema, foi realizada uma busca por meio do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Inicialmente foi empregado o descritor “*self-regulated learning*” e encontrados estudos desenvolvidos em âmbito internacional nas diversas etapas de escolarização (Taraban, Rynearson, & Kerr, 2000; Wu-Ross & Thorpe, 2013), o mesmo ocorrendo em âmbito nacional com o uso do descritor “aprendizagem autorregulada” (Bortoletto & Boruchovitch, 2013; Boruchovitch, 2014; Freitas, Menezes, Novais, Silva, & Neves, 2011). Dentre estas pesquisas, foi observado que alunos de níveis de ensino mais avançados apresentam maior capacidade de autorregulação, o que repercute em melhor rendimento acadêmico.

Outras pesquisas também mostram a relevância do uso da aprendizagem autorregulada para o êxito acadêmico. Elas indicam que quando o estudante faz reflexões acerca de seus objetivos ele pode alcançar resultados mais satisfatórios que lhe conferem sucesso em sua trajetória universitária (Tinajero, Lemos, Araújo, Ferraces, & Páramo, 2012; Wang, Kim, Bong, & Ahn, 2013).

Com o intuito de saber quais as estratégias os universitários utilizam em prol da autorregulação da aprendizagem uma busca foi realizada a saber, a pesquisa de Virtanen e Nevgi (2010) investigou 1247 universitários finlandeses a fim de verificar também

possíveis diferenças entre gênero e área de formação de diversos cursos. Foi utilizado um instrumento de autoavaliação *online*, o *IQ Learn – self-evaluation instrument* (NIEMI, 2002) que se divide em duas escalas, *Forethought of Learning* (expectativas de sucesso, interesse intrínseco, valor de utilidade, ansiedade de desempenho) e *Strategies in Learning* (gestão do tempo, autogestão, persistência, pedir ajuda e autoavaliação). Os resultados revelaram correlações positivas e significativas entre as subescalas de autogestão, gestão do tempo e persistência. Em detrimento aos homens, as mulheres utilizaram com mais frequência, as estratégias de aprendizagem autorreguladas relacionadas ao pedir ajuda e ao valor de utilidade. Em relação às diferenças entre as áreas de formação, os estudantes de ciências comportamentais relataram utilizar mais frequentemente, as estratégias de aprendizagem de gestão do tempo, persistência e pedir ajuda. Os de ciências biológicas e medicina mencionaram empregar menos a estratégia de gestão do tempo e os alunos de tecnologia e arquitetura as de persistência e de pedir ajuda.

A pesquisa de Lopez, Nandagopal, Shavelson, Szu e Pernn (2013) avaliou quais as estratégias de aprendizagem autorreguladas empregadas por universitários para aprender Química Orgânica e verificou se elas tinham relação com o desempenho acadêmico. Participaram 89 estudantes de diferentes etnias de uma universidade estadunidense. Dos participantes, 41 eram asiáticos, 31 brancos e 17 latinos. A coleta de dados foi realizada por meio de três instrumentos qualitativos. Para verificar o uso das estratégias de aprendizagem, durante uma semana os participantes anotaram em um diário como estudavam. O desempenho foi avaliado por meio da resolução de problemas e de mapas conceituais. Os dados revelaram que as estratégias de organização e transformação, bem como a de rever problemas anteriores, rever anotações e reler os textos são mais utilizadas pelos alunos latinos, seguido dos asiáticos e dos brancos. Estratégias como a de pedir ajuda

a um colega, pedir ajuda ao professor, pedir ajuda a terceiros, autoavaliação, estabelecimento de metas e planejamento foram raramente utilizadas pelos estudantes em geral. Correlações positivas foram encontradas entre as estratégias de organização e transformação, realização de mapas conceituais e resolução de problemas.

Do mesmo modo e considerando que o uso de estratégias de aprendizagem se estabelece por um anteparo em prol do sucesso acadêmico que contribui para a transposição do estudante ao ambiente universitário, o estudo de Marini e Boruchovitch, (2014) investigou a possível associação das variáveis que se relacionam entre a motivação para aprender, as teorias implícitas de inteligência e as estratégias autoprejudiciais no emprego das estratégias de aprendizagem utilizadas por 107 universitários do curso de Pedagogia de duas faculdades particulares do interior paulista. Para a coleta dos dados foi utilizado quatro escalas com questões abertas referente a avaliação do conhecimento, a motivação e da importância que o estudante atribui ao uso de estratégias de aprendizagem. Os resultados revelaram que os participantes que obtiveram maior pontuação na escala de estratégias de aprendizagem, tiveram maior pontuação na motivação intrínseca e menor uso de estratégias autoprejudiciais. Já os participantes com maior escore nas estratégias de aprendizagem metacognitivas com menor uso de estratégias autoprejudiciais, pontuaram de maneira significativa em maior número as variáveis motivação intrínseca, extrínseca e para aprender. Ainda, na discussão dos dados, as autoras destacaram a relevância das estratégias de aprendizagem para o fortalecimento da adaptação dos estudantes ao universo do ensino superior com vistas para o sucesso acadêmico.

Com propósito similar, a pesquisa de Fernandes e Frison (2015) investigou se as estratégias de aprendizagem autorregulatórias desenvolvidas em uma prática de ensino reflexiva contribuem para a formação de universitários autorregulados e possibilitam a

promoção de avanços na aprendizagem relativas à escrita de um artigo científico. Participaram do estudo oito estudantes de uma universidade rio-grandense com idade entre 21-50 anos. A pesquisa foi iniciada com a aplicação do questionário de Conhecimento de Estratégias Autorregulatórias - CEA, seguido de “Oficinas de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem” as quais tiveram como objetivo principal, para os participantes, aprender estratégias em prol da escrita de artigos científicos e, para a pesquisadora, analisar se as estratégias utilizadas nessa prática reflexiva promoveriam a autorregulação para a escrita de artigos científicos. Ao final dos encontros, após seis meses da intervenção, o questionário CEA foi novamente aplicado em uma entrevista semiestruturada. Os dados obtidos reforçaram a importância do conhecimento de estratégias autorregulatórias nos processos de aprendizagem, a fim de que os universitários sejam capazes de atingir seus objetivos diante das tarefas, promovendo uma consciência reflexiva.

Ainda, com o intuito de analisar a promoção da aprendizagem autorregulada em universitários, Frison (2016) acompanhou o trabalho desenvolvido por monitores com estudantes de três dos cursos ofertados por uma instituição particular de ensino superior do Sul do país durante um semestre letivo. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada com os monitores e seus professores orientadores. Para os universitários participantes das monitorias, aplicou um questionário composto por questões sobre a importância da monitoria para o aprendizado. Os resultados evidenciaram o desenvolvimento de diferentes estratégias de aprendizagem, e que a monitoria tende ao êxito nos espaços acadêmicos, por promover a aprendizagem ativa, interativa, mediada e autorregulada dos universitários.

Na mesma perspectiva, o estudo de Medeiros, Melo, Lucena, e Azevedo (2017) teve como objetivo identificar a frequência com que universitários utilizam as estratégias de estudo para a aprendizagem. Participaram 231 estudantes, ambos os sexos, do curso de Ciências Contábeis de uma universidade federal brasileira. Para a avaliação, os participantes responderam a questionários estruturados a fim de que fosse verificada a existência de diferenças entre os participantes, considerando as variáveis gênero, turno, vínculo de trabalho e período acadêmico. Os principais resultados demonstraram que, de maneira geral, as estratégias consideradas de maior utilidade estão sendo pouco adotadas (resolução de testes e a prática do estudo distribuído ao longo do tempo). Outras, como o grifo e sublinhado, além da releitura, consideradas estratégias de baixa utilidade, ocorreram com maior frequência. As estratégias de moderada utilidade (a autoexplicação e o questionamento elaborativo) foram bastante frequentes. Em relação ao gênero, os autores identificaram que as mulheres utilizam com mais frequência as técnicas resumos, grifo/sublinhado, releitura e testes práticos e quanto ao turno de estudo, os alunos do matutino utilizam mais as técnicas questionamento elaborativo e testes práticos. Quanto à comparação entre alunos iniciantes (período do 1º ao 5º semestre do curso) e concluintes (6º semestre em diante), houve por parte dos primeiros maior uso da técnica de imagem mental. O mesmo ocorreu com os alunos com vínculo empregatício que também recorreram com maior frequência à esta técnica.

Frente ao exposto, que evidencia a relevância da aprendizagem autorregulada, a presente pesquisa investigará dois construtos psicológicos que se constituem na fase da autorreflexão a saber, as atribuições causais (com ênfase nas questões cognitivas) e as estratégias autoprejudiciais. As atribuições causais, referem-se à maneira como o indivíduo interpreta os fatos que ocorrem a si e aos outros, exercendo uma função mediadora entre o

comportamento e o indivíduo e engloba cinco elementos dentre eles, fatores antecedentes, causas percebidas, dimensões causais, consequências psicológicas e consequências comportamentais (Weiner, 2004, 2010). Também, podem influenciar a disponibilidade do indivíduo para explorar ou não novas tarefas; podem explicar a persistência ou não na tarefa após um fracasso por exemplo; permitem compreender o sentimento de altivez ou de vergonha que o indivíduo experimenta frente a um resultado obtido. Ademais, interferem no julgamento dos estudantes quanto à aprovação ou desaprovação do próprio comportamento, comumente por meio de notas e/ ou conceitos; refletem o sentimento de aceitação ou rejeição na relação com os outros; podem ser responsáveis pelo desencadeamento de comportamento de ajuda frente a uma necessidade percebida (Figueira, & Lobo, 2012; Weiner, 2010).

No ambiente acadêmico, independente da dedicação a uma determinada disciplina, por perceber que os demais colegas obtêm boas notas, o estudante infere que as avaliações são fáceis ou que o professor aprova a todos. No entanto, se o estudante se encontra em uma sala de aula na qual a minoria obtém resultado satisfatório, entende que o êxito provém da inteligência ou do esforço de cada um. Contudo, se o estudante possui um histórico escolar composto por notas indesejáveis e acredita ser incapaz de aprender, poderá atribuir o fracasso a si e o eventual sucesso a fatores externos o que evidencia que as expectativas de resultados frente a uma situação poderá comprometer de maneira significativa as atribuições (Graham & Weiner, 1996, 2010).

Alguns estudos acerca das atribuições causais têm sido realizados desde há muitos anos. Dentre eles, há pesquisas internacionais como a de Hamilton e Akhter (2003) que buscou estabelecer a relação entre as atribuições causais e as crenças para o aprendizado de 172 alunos da área da Educação de uma universidade na Nova Zelândia, por meio de uma

Escala do tipo Likert, subdividida em quatro fatores, cada um correspondente a uma causa a saber, esforço, capacidade, contexto e sorte. Estas causas corresponderiam às dimensões de *locus*, controlabilidade e estabilidade. No domínio de realização acadêmica, os autores observaram que os alunos com maior pontuação nos fatores capacidade, contexto e sorte (incontroláveis) obtiveram menor pontuação no fator esforço (controlável). O mesmo não ocorreu para o domínio social. Eles concluíram que os resultados foram preditores de situações específicas (sucesso acadêmico) e não generalizáveis a várias áreas da vida do estudante.

Peterson e Schreiber (2006) desenvolveram um estudo exploratório com 211 estudantes do curso de Psicologia de uma universidade americana, por meio do qual investigaram possíveis interações entre duas causas atribucionais (capacidade e esforço) e entre as expectativas de resultado em trabalhos colaborativos (de dupla). Primeiramente, os estudantes responderam a um questionário sobre as atribuições causais aplicadas a diversas situações acadêmicas. A partir dos dados obtidos na primeira etapa, os autores desenvolveram oito subescalas, avaliando as variáveis atribuição e expectativa, analisadas diante de quatro cenários hipotéticos de trabalho em grupo. Ao fazerem uma atividade com um colega com alta capacidade, os alunos esperaram obter bons resultados, mesmo que não acreditassem em si mesmos. Caso tirassem uma nota baixa, atribuem o fracasso a fatores externos (como dificuldade da tarefa) e elevam a expectativa sobre um melhor desempenho futuro. Ainda, dentre os resultados os alunos demonstraram que, no caso do fracasso decorrente do pouco esforço, os sentimentos preponderantes são a culpa e a vergonha.

Em âmbito nacional também foram desenvolvidas pesquisas sobre as atribuições causais. Dentre elas, a de Formiga (2004) que investigou se estudantes de diversos cursos de uma universidade pública fariam atribuições ao êxito acadêmico diferentemente de

universitários de uma rede privada. Os 501 participantes responderam a dois questionários. O primeiro referente a variáveis internas e externas, que poderiam ser conferidas ao sucesso acadêmico (ter tido bom resultado em uma prova e ter sido aprovado). O segundo, referente a indicadores de rendimento acadêmico, como o esforço (horas dedicadas ao estudo fora da universidade) e a autopercepção de bom estudante. Os resultados indicaram que, de modo geral, os estudantes atribuem o sucesso acadêmico à capacidade e ao gosto pelos estudos. Quanto às questões externas, os alunos da instituição pública creditaram seu sucesso mais aos procedimentos de estudo (trabalhar em grupo, tirar dúvida com o professor), enquanto os da rede privada o atribuíram em parte às informações anotadas durante a aula. A amostra da universidade pública apresentou uma média maior quanto ao item esforço (horas dedicadas ao estudo) e o grupo da universidade privada apresentou uma frequência maior no autoconceito de bom estudante.

A fim de minimizar as atribuições de causalidade internas após fracassos no contexto acadêmico, o estudo de Saraiva e Iglesias (2013) investigou os julgamentos de plausibilidade e reações emocionais frente a desculpas e sua aceitabilidade. A amostra foi composta por 155 estudantes de uma universidade pública brasileira que responderam a um instrumento composto por cenários com pedidos de desculpas para diversas situações do cotidiano acadêmico. Foram consideradas mais aceitáveis e suscitaram reações emocionais mais positivas as desculpas que abarcaram argumentos percebidos como verdadeiros (ex: “Desculpe-me, mas tenho uma prova muito importante e não poderei ir pois estarei estudando”), seguidas de situações tidas como controláveis (ex: “Desculpe-me o atraso! O trânsito estava congestionado!”) e, por último, as de causa interna (ex: “Desculpe-me o atraso! Eu encontrei uma amiga no caminho, fiquei conversando com ela e por isso perdi a hora”).

Em continuidade a fase autorreflexiva da aprendizagem apresentar-se-á o conceito das estratégias autoprejudiciais que está voltado ao comportamento do indivíduo de falhar e de criar desculpas durante a execução de uma determinada tarefa que lhe é importante por não se sentir capaz em realiza-la (Berglas & Jones, 1978). Uma hipótese comum no contexto da Psicologia é que as pessoas são espontaneamente conduzidas a procurar informações sobre o seu ambiente e sobre a sua capacidade em agir sobre ele (Berglas & Jones, 1978; Kolditz & Arkin, 1982). Logo, partindo de uma avaliação adequada dos eventos e da repercussão de suas ações no mundo, os indivíduos têm maior probabilidade de controlar os acontecimentos de sua vida (Kelley, 1967).

No entanto, Atkinson (1957) já alertava que há indivíduos inseguros quanto à sua capacidade para realizar determinada atividade e que apresentam dificuldades em avaliar e em refletir acerca de seu desempenho. Além de tentarem ignorar o impacto de seus atos, eles buscam criar impedimentos que tornem a avaliação da tarefa ainda mais difícil (Berglas & Jones, 1978; Leary & Shepperd; 1986). Assim, frente a situações de realização, a insegurança dessas pessoas desencadeia um processo motivacional voltado à proteção da autoestima e marcado pela adoção de estratégias autoprejudiciais (Berglas & Jones, 1978).

Esses comportamentos nem sempre se traduzem em ações apropriadas à prática de uma atividade e, às vezes, podem objetivar em proteger o valor da pessoa. O estudo de Birney, Burdick, e Teevan (1969) revelou que o medo do fracasso pode incentivar o indivíduo a utilizar-se de estratégias autoprejudiciais com o intuito de se proteger de possíveis julgamentos de outros e, ao mesmo tempo, prejudiciais ao seu desempenho. Essas estratégias podem incluir, no âmbito cognitivo, uma redução na importância da atividade e na negação em aceitar uma avaliação em que se atribua a causa do fracasso à capacidade, recorrendo para diversas outras razões como a dificuldade da tarefa, a má sorte, a fadiga,

entre outras. Outra configuração possível e efetiva de se evitar um resultado relacionado à capacidade, é o de atribuir menos esforço à tarefa, o que seria facilmente aceito como um motivo plausível para o fracasso.

De acordo com o estudo de Berglas e Jones (1978) frente a uma situação em que o bom desempenho parece inatingível, muitos indivíduos escolhem o fracasso. Desta maneira, não criam expectativas de sucesso e evitam o sentimento de frustração com o propósito de minimizar o impacto negativo de um fracasso, os indivíduos fazem uso de diversas estratégias, inclusive de reclamações sintomáticas, como dores de cabeça, ansiedade e mal-estar. Os autores explicam, ainda, que a possibilidade de que frente a um relato de fragilidade física, as pessoas tendem a ser mais benevolentes e a não exigir o mesmo nível de desempenho do que quando o indivíduo está em condições normais de saúde. Esta postura, teoricamente, preserva a autoestima de quem se justifica alegando problemas de saúde e evita as emoções negativas decorrentes do fracasso.

Para investigar o uso de estratégias autoprejudiciais por universitários, pesquisas têm sido realizadas em contextos variados. Uma estratégia autoprejudicial aplicada com frequência no contexto universitário é a procrastinação, como fazer um trabalho no limite do prazo, estudar para uma prova apenas na véspera. Buscando compreender esta estratégia, Schraw, Wadkins, e Olafson (2007) realizaram uma pesquisa qualitativa para mapeá-la, incluindo a análise de suas funções adaptativas. Participaram 67 universitários do curso de Pedagogia de uma universidade estadunidense, que foram entrevistados individualmente acerca de seus hábitos de estudo, inclusive sobre o ato de procrastinar. Os participantes identificaram dois aspectos adaptativos e três mal-adaptativos do ato de procrastinar. Afirmaram que procrastinavam para lidar melhor com o seu tempo, reduzir a chatice da atividade e trabalhar mais eficientemente. O lado ruim da procrastinação foi

relacionado com a produção de estresse, que gerava impacto negativo na saúde e na sensação de bem-estar temporário.

Com a finalidade de ampliar o relato de pesquisas sobre o tema deste projeto, foi retomada a busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Foram empregados os descritores “*causal attributions undergraduates*” e “*self-handicapping strategies undergraduates*” e encontradas 2660 publicações.

A fim de refinar a busca foram utilizados como critério de inclusão os descritores “*causal attributions undergraduates*” e “*self-handicapping strategies undergraduates*” no título e assunto de artigos publicados nos idiomas espanhol e inglês, o que reduziu o total de publicações a 62 artigos apenas no idioma inglês. Para a seleção dos estudos a pesquisadora utilizou como critério de exclusão os artigos que tratavam de temáticas fora do contexto educacional, como exemplo artigos sobre estratégias para extração do petróleo dentre outros. Desse modo, os artigos provenientes da busca tiveram os títulos e resumos analisados, resultando em apenas quatro artigos que serão relatados a seguir respeitando uma sequência temporal.

Dentre os estudos selecionados, o realizado por Kennedy e Tuckman (2013) verificou a tendência de universitários em procrastinar. Participaram da pesquisa 671 alunos de uma universidade estadunidense que responderam a dois questionários. Os resultados da análise de equação estrutural mostraram que a tendência de procrastinar, avaliada no primeiro semestre, pode ser um mediador parcial da influência dos valores atribuídos aos contextos acadêmicos e sociais na percepção de pertencimento à universidade. Neste sentido, a tendência de procrastinar mostrou-se negativamente relacionada com a aprendizagem autorregulada e à pertença acadêmica percebida e,

positivamente relacionada, ao estresse percebido perto do final do prazo para realização de uma tarefa.

O estudo de Fong e Krause (2014) buscou saber a convicção de universitários frente o processo de aprendizagem por meio de uma escala de avaliação da autoeficácia. Participaram da pesquisa 49 estudantes, sendo 34 mulheres e 15 homens, do curso de psicologia educacional de uma universidade no Texas – EUA. O delineamento foi qualitativo e quantitativo, visto que na primeira etapa os alunos com baixo rendimento foram entrevistados a fim de relatarem sua convicção frente o processo de aprendizagem e a outros aspectos da aprendizagem autorregulada. A procrastinação foi apontada como sendo responsável por sentimentos negativos em relação ao processo de aprendizagem. Mediante os relatos, 11 de 13 estudantes com baixo rendimento nos estudos, descreveram as experiências pessoais tanto de sucesso quanto de fracasso, como a principal fonte de suas convicções para aprender. Na segunda etapa, os autores compararam os resultados de alunos com alto rendimento ($n = 36$) e com baixo rendimento ($n = 13$) e verificaram que para ambos os grupos, a experiência pessoal foi apontada com mais frequência para justificar suas convicções relativas ao rendimento acadêmico.

Além da procrastinação, outra estratégia autoprejudicial foi pesquisada por Heckler e Forde (2015) o plágio, que mostrou ser uma prática frequente no ensino superior. Participaram do estudo 240 graduandos de um curso de sociologia de uma universidade estadual pública dos Estados Unidos, que responderam a um questionário composto por perguntas abertas. Os resultados revelaram que um terço de todos os entrevistados considerou o individualismo como associado à prevalência do plágio. Outro elemento citado foi a facilidade propiciada pela ciência e a tecnologia, exemplificado pelo uso ampliado da Internet. Os participantes justificaram o plágio e comentaram sobre valores

americanos, tanto sobre aqueles que contribuem, como os que dissuadem a prática. Os autores questionam os valores culturais que os estudantes usaram como justificativa para plagiar e discutem suas implicações para a formação no ensino superior.

Na busca por compreender a procrastinação de maneira ativa e como ela se relaciona com a aprendizagem autorregulada, Yamada et al. (2016) realizaram uma pesquisa da qual participaram 183 alunos de primeiro ano de uma universidade japonesa. Os dados foram coletados por meio de instrumentos que avaliavam a consciência de aprendizagem autorregulada e a consciência do uso de procrastinação. Houve, ainda, um registro de dados sobre a pontualidade nas apresentações de relatórios. Os resultados revelaram que a consciência sobre a aprendizagem autorregulada frente ao uso de procrastinação são fundamentais para o manejo do tempo para o cumprimento dos prazos na entrega das tarefas.

Vale dizer que as estratégias autoprejudiciais são tidas como um impedimento à ação frente a situações de realização que conferem ao indivíduo desculpa pronta para um possível fracasso (Berglas & Jones, 1978). Elas permitem, por meio do controle atribucional da causa perante a um evento, seja por reclamações e/ou construção de obstáculos, evitar implicações negativas frente ao resultado de dada tarefa (Weiner, 1979).

Desse modo, ocorre uma diferença temporal entre as estratégias autoprejudiciais e as atribuições de causalidade. Esta diferença, se dá pelas verbalizações ou comportamentos do indivíduo que, atrelados às estratégias prejudiciais, ocorrem anteriormente ou ao longo da realização da tarefa (Berglas & Jones, 1978). Quando relacionados às atribuições causais, ocorrem após a realização de uma atividade (Weiner, 2010). Ainda, o comportamento autoprejudicial do indivíduo em situações que comprometem a execução de

uma atividade, ocorre com o propósito de atribuir o fracasso aos obstáculos e não à sua capacidade (Berglas & Jones, 1978).

Contudo, observa-se uma lacuna de pesquisas que relacionem as atribuições de causalidade com as estratégias autoperjudiciais. Assim, aponta-se para a necessidade de novas pesquisas.

Em síntese, dos estudos recuperados os que se referem à aprendizagem autorregulada, mostram que alunos autorregulados apresentam melhor desempenho em relação às atribuições frente à aprendizagem, bem como menor uso de estratégias autoperjudiciais (Zimmerman, 2011; Ganda & Boruchovitch, 2016). Eles também destacam a relevância de que alunos universitários sejam protagonistas de sua própria aprendizagem, a fim de desenvolverem estratégias para que tenham êxito em sua jornada acadêmica e, futuramente, em sua vida profissional (Bembenuity, 2011; Boruchovitch & Ganda, 2013).

Por sua vez, a autorregulação da aprendizagem possibilita ao estudante perceber-se diante da realização de suas tarefas, o que favorece a autopercepção de desempenho (Boruchovitch, 1994). Estudos acerca da autopercepção de desempenho têm demonstrado a sua importância para a promoção da aprendizagem autorregulada em universitários. Ademais, a maneira como os estudantes percebem o próprio desempenho acadêmico, considerando-o como superior ou inferior, tende a ser associada a causas atribucionais comuns descritas na teoria da atribuição causal (Boruchovitch, 1994; Weiner, 1976).

A respeito, o estudo de Cornachione Junior, Alves da Cunha, De Luca, e Ott (2010) investigou a existência de associação entre atribuições causais e a autopercepção de desempenho acadêmico de estudantes do curso de Ciências Contábeis de quatro universidades em diferentes estados brasileiros (Ceará, São Paulo, Minas Gerais, e Rio Grande do Sul). Participaram do estudo 826 estudantes. Os dados foram coletados por meio

de um questionário. Dentre os principais resultados, verificou-se que 68% dos universitários que consideraram seu desempenho acadêmico superior, o atribuem ao seu próprio esforço, enquanto menos de 10% o relacionam a causas externas. Daqueles que avaliaram seu desempenho acadêmico como inferior, quase 24% relacionam seu fracasso a causas externas (família, provas, colegas e professores). Quando questionados sobre os fatores que explicariam o desempenho de estudantes de outras instituições, os resultados apontaram em direção oposta: o sucesso acadêmico, com maior frequência, foi relacionado a causas externas, e o fracasso, associado, principalmente, ao esforço próprio. Com base nestes achados, os autores evidenciaram que o desempenho acadêmico superior é mais frequentemente atribuído a causas internas do que o desempenho acadêmico inferior, com uma peculiaridade entre os gêneros, por estudantes do sexo feminino frente aos do sexo masculino se autoavaliarem como possuidores de desempenho acadêmico superior. Estes resultados estão alinhados com a literatura sobre o tema e relacionados com a teoria da atribuição causal proposta por Weiner, em 1976.

A pesquisa de Joly, Silva, Rodrigues, Bueno e Almeida (2015) avaliou a percepção de 126 universitários entre 17 e 48 anos da área de exatas de uma faculdade particular mineira, sobre a utilização de estratégias de autorregulação de aprendizagem. Para o estudo utilizou-se a Escala de Competência em Estudo (ECE-C&T) a fim de avaliar a percepção dos estudantes acerca de comportamentos estratégicos de planejamento, de monitoramento e de autoavaliação. Os estudantes indicaram que a autorregulação de sua aprendizagem está atrelada as estratégias de planejamento de estudo como sendo as mais utilizadas. As mulheres utilizaram mais estratégias de planejamento que os homens e não houve diferença estatisticamente significativa entre os cursos de exatas nem entre diferentes grupos de idade. Assim se conclui que por meio de como se percebem frente ao desempenho

acadêmico, embora os universitários apresentem estratégias autorregulatórias, essas estão voltadas mais frequentemente para o planejamento do estudo, o que revela a necessidade de maior utilização de estratégias de monitoramento e autoavaliação para um estudo competente.

Recorrendo à metodologia qualitativa de estudo de caso, o estudo de Frison, Simão, Nonticuri, e Miranda (2015) analisou o processo autorregulatório de duas universitárias que frequentavam um grupo de apoio de uma Universidade Federal Rio-grandense, que conta com uma programação para trabalhar questões referentes ao mal desempenho acadêmico. A fim de perceber o próprio desempenho, as alunas refletiram, expressaram-se e responderam as seguintes perguntas: aonde quero chegar, o que preciso fazer, quais são minhas dificuldades, o que faço para me motivar? Após a análise feita, os resultados evidenciaram que elas se tornaram estudantes mais autorreguladas para a aprendizagem, mais ativas, autônomas, capazes de controlar seu processo de aprendizagem, conhecendo suas potencialidades e limitações e criando formas de lidar com elas. Isto contribuiu para a melhora dos níveis de aprovação e, principalmente, favoreceram que aprendessem a lidar com os próprios recursos internos e externos, importantes para manterem-se protagonistas no processo do próprio aprendizado.

Por sua vez, o estudo de Viana e Viana (2016) investigou como ocorre a interação da motivação acadêmica com a nota e a autopercepção de desempenho de graduandos do curso de Administração na disciplina de Estatística. A amostra foi composta por 278 estudantes de uma universidade estadual paulista que responderam a um questionário que abordou aspectos sobre autopercepção de desempenho e a uma Escala sobre motivação acadêmica e caracterização (perfil). Como resultado, a pesquisa verificou uma maior desmotivação nos estudantes do sexo masculino em relação ao feminino, assim como

identificou haver diferença do nível de desmotivação em função da área de interesse do graduando. Como conclusão principal verifica-se que o relacionamento entre os tipos de motivação e o desempenho acadêmico caracteriza-se como área de grandes discussões, necessitando de pesquisas futuras para uma melhor elucidação.

A partir dos estudos até aqui apresentados e, como preconizado por Zimmerman (2008, 2011), observa-se que estudantes autorregulados apresentam atribuições mais funcionais à aprendizagem e menor frequência de uso de respostas defensivas ou estratégias autoprejudiciais, o que aprimora seu conhecimento e potencializa suas competências cognitivas. Espera-se que os resultados deste estudo, promovam reflexões aos universitários quanto às crenças que norteiam o seu comportamento a fim de sentirem-se motivados a buscar maneiras de desenvolver estratégias positivas de estudo e atribuições causais funcionais à aprendizagem.

Para tanto o presente trabalho está organizado em forma de um artigo a ser encaminhado à publicação, que traz o método empregado, bem como os resultados e a respectiva discussão. Finalizando serão apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas na dissertação.

Estudo 1 – Atribuições causais, estratégias autoprejudiciais e autopercepção de desempenho acadêmico de universitários

Ana Lucia Pereira da Silva Minutti
Acácia Aparecida Angeli dos Santos

Resumo: O presente estudo investigou as atribuições causais e as estratégias autoprejudiciais utilizadas por estudantes em contexto acadêmico, explorando as relações entre estes construtos, as suas diferenças quanto ao sexo, idade e rendimento acadêmico, bem como o seu potencial preditivo para a autopercepção de desempenho do estudante. A amostra foi composta por 532 participantes, ambos os sexos, $M_{idade} = 22,98$; $DP = 5,12$, matriculados nos cursos de Engenharia de uma IES do interior paulista. Os dados foram coletados por meio de duas escalas de autorrelato e um questionário composto por questões abertas. Os estudantes, com destaque a população mais jovem e também ao sexo feminino, apresentaram atribuições causais mais internas e controláveis e se utilizaram menos de estratégias autoprejudiciais. Em relação ao Coeficiente de Rendimento Acadêmico – CRA, o grupo de maior faixa etária em detrimento aos demais grupos, atribuiu causas favoráveis à aprendizagem e ao bom rendimento acadêmico. Por fim, as atribuições causais de sucesso (internas e controláveis) demonstraram-se favoráveis à autopercepção de desempenho dos estudantes. Discute-se a relevância de novos estudos a fim de identificar atribuições causais e os comportamentos autoprejudiciais de universitários em contextos acadêmicos.

Palavras chave: crenças atribucionais; ensino superior; estratégias prejudicadoras; estudantes universitários

Study 1 - Causal attributions, self-handicapping strategies and self-perception of academic performance of university students

Abstract: The present study investigated the causal attributions and self-handicapping strategies used by students in the academic context, exploring the relationships between these constructs, their differences in gender, age, and academic achievement, as well as their predictive potential for self-perceived student performance. The sample consisted of 532 participants, both sexes, $M_{idade} = 22.98$; $SD = 5.12$, enrolled in the Engineering courses of an HEI of the interior of São Paulo. The data were collected through two self-report scales and a questionnaire composed of open questions. The students, with emphasis on the younger population and also the female, presented more internal and controllable causal attributions and less use of self-handicapping strategies. Regarding the Academic Performance Coefficient (CRA), the group with the highest age group, in detriment to the other groups, attributed causes favorable to learning and good academic performance. Finally, the causal attributions of success (internal and controllable) have proved to be favorable to students' self-perception of performance. We discuss the relevance of new studies in order to identify causal attributions and the self-injurious behaviors of university students in academic contexts.

Keywords: attributional beliefs; higher education; damaging strategies; university students

Estudio 1 - Atribuciones causales, estrategias autoprejudiciales y autopercepción de desempeño académico de universitarios

Resumen: El presente estudio investigó las atribuciones causales y las estrategias autoprejudiciales utilizadas por estudiantes en contexto académico, explorando las relaciones entre estos constructos, sus diferencias en cuanto al sexo, edad y rendimiento académico, así como su potencial predictivo para la autopercepción de desempeño del estudiante. La muestra fue compuesta por 532 participantes, ambos sexos, $M = 22,98$; $DP = 5,12$, matriculados en los cursos de Ingeniería de una IES del interior paulista. Los datos fueron recolectados por medio de dos escalas de autorrelato y un cuestionario compuesto por cuestiones abiertas. Los estudiantes, con destaque la población más joven y también para el sexo femenino, presentaron atribuciones causales más internas y controlables y se utilizaron menos de estrategias autoprejudiciales. En relación al Coeficiente de Rendimiento Académico - CRA, el grupo de mayor grupo de edad en detrimento de los demás grupos, atribuyó causas favorables al aprendizaje y al buen rendimiento académico. Por último, las atribuciones causales de éxito (internas y controlables) se mostraron favorables a la autopercepción de rendimiento de los estudiantes. Se discute la relevancia de nuevos estudios a fin de identificar atribuciones causales y los comportamientos autoprejudiciales de universitarios en contextos académicos.

Palabras clave: creencias atribucionales; enseñanza superior; estrategias perjudiciales; estudiantes universitarios

Introdução

A teoria das atribuições causais consiste na busca do indivíduo por causas que justifiquem fatos cotidianos, que ocorrem a si e aos outros (Weiner, 1979, 1985). Estudos têm procurado investigar a relação das atribuições com as expectativas futuras, o desempenho, a motivação, o comportamento e as emoções (Boruchovitch, 1994; Weiner, 2004, 2010). Especificamente no ambiente acadêmico, as atribuições causais dizem respeito a crenças que interferem no pensamento, nas emoções e, conseqüentemente, no comportamento do estudante tanto em situação de sucesso quanto de fracasso. Este construto envolve a motivação para aprender e a postura do estudante em sala de aula (Weiner, 2004, 2010).

Weiner (2010) aponta para a existência de seis causas que se destacam em situação de sucesso ou de fracasso acadêmico. Elas envolvem o esforço (antecipação e o quanto de energia o estudante dispense para realizar a tarefa), a capacidade (crença nas aptidões, conhecimento e habilidades que possui para desempenhar as tarefas que lhe são conferidas), dificuldade da tarefa (o nível de dificuldade), a sorte, o uso de estratégias de aprendizagem (consultar diversas fontes de informação; grifar os trechos mais relevantes do texto) e o papel do professor (qualidade do vínculo que estabelece com os alunos, nível de conhecimento e habilidade para a prática do ensino).

A busca pelas causas que justificam os fatos ocorridos ao indivíduo é categorizada com base em três aspectos que compõem o significado psicológico das atribuições causais, a saber, *locus* (localidade) refere-se à localização da causa no próprio estudante (engloba os aspectos internos) ou na situação (engloba os aspectos externos). A estabilidade diz respeito a fatores estáveis (constantes, invariáveis) e instáveis (alteráveis, inconstantes) atrelados a expectativa de futuro do estudante. Assim, estão voltados à natureza temporal da causa, isto

é, ao fato de ela perdurar no tempo, a depender do seu nível de estabilidade ou instabilidade. Por fim, a controlabilidade é atribuída a fatores controláveis e incontroláveis, por referir-se ao nível de controle das causas que o estudante apresenta. Dessa forma, associa-se à influência volitiva exercida sobre a causa. (Weiner, 1985, 2010).

Dentre os aspectos apresentados, um estudante por exemplo, poderá classificar sua capacidade como algo instável por acreditar na possibilidade de aprimorá-la por meio da aprendizagem, enquanto outro estudante poderá classificá-la como estável por entender que ela é geneticamente predeterminada e com isso não ser passível de alteração. Formas distintas de percepção interferem na aprendizagem pelo fato de desencadear nos estudantes comportamentos e sentimentos diferentes, podendo levá-los ao sucesso ou ao fracasso acadêmico (Weiner, 1985, 2010).

Pesquisas mostram que frente às atividades acadêmicas, os alunos consideram o esforço despendido para a realização da atividade e a própria capacidade. Em situação de êxito, o aluno sente-se recompensado se o sucesso obtido for atribuído ao esforço que utilizou para desempenhar a tarefa do que à sua própria capacidade. Caso fracasse, a punição será maior se percebida a falta de esforço para o desempenho da tarefa do que à falta de capacidade (Rodrigues, 1980; Rodrigues & Assmar, 2003; Weiner & Kukla, 1970; Weiner, 2010).

Em relação às atribuições causais e à motivação entre universitários o estudo de Strohkirch, e Hargett (1998) demonstrou que houve correlação positiva entre o nível de motivação para a aprendizagem e a estabilidade das atribuições feitas pelos alunos em atividades acadêmicas. Os autores também detectaram que houve diferença entre os gêneros, frente às atribuições para o sucesso e para o fracasso. As mulheres, com maior frequência, atribuíram o sucesso a causas externas e o fracasso a fatores internos.

Em um estudo posterior Mascarenhas, Brenlla, e Barca (2015) investigaram as diferenças de gênero quanto as atribuições causais e os objetivos acadêmicos em diferentes contextos sociodemográficos de 1355 universitários de duas universidades federais do Brasil. Referente as atribuições causais para o rendimento acadêmico, os resultados demonstraram diferenças favoráveis aos estudantes do sexo masculino (ex.: “As boas notas que obtenho se devem sempre à minha capacidade”). E quanto os objetivos dos alunos, visaram a própria valorização em contexto acadêmico e a necessidade de se sobressair, que se referem as metas acadêmicas de valorização externa (ex.: “Normalmente me esforço em meus estudos porque quero ser valorizado/a por meus amigos e companheiros de classe”).

Referente às estratégias autoprejudiciais, vale lembrar que elas se definem por atos e escolhas realizadas pelo aluno antes ou durante a execução de uma tarefa e prejudicam sua realização, mas possibilitam que a falha seja explicada por fatores externos (Berglas & Jones, 1978; Gadbois & Sturgeon, 2011). A respeito, Finez e Sherman (2012) esclarecem que frente à possibilidade de fracassar, o indivíduo cria obstáculos para que não fique evidenciada sua incapacidade, resguardando-se de possíveis pré-julgamentos de outros.

Em inglês o termo *self-handicapping* (autoprejudicar-se) foi criado e apresentado à comunidade científica em 1978, pelos americanos Berglas e Jones. O conceito de autoprejudicar-se significa criar impedimentos ao bom desempenho em tarefas que o indivíduo considera importante (Berglas & Jones, 1978; Kolditz & Arkin, 1982). Ao conjunto desses impedimentos denominou-se de *self-handicapping strategies*, no Brasil traduzidas como estratégias autoprejudiciais.

Há duas diferenças cruciais entre o comportamento e a verbalização autoprejudicial. A primeira diferença se dá pelo fato de que o comportamento é mais persuasivo aos olhos dos outros, em detrimento as reclamações. Por exemplo, a falta de dedicação e o

absenteísmo são desculpas mais convincentes, por serem passíveis de observação. Dizer que tem que cuidar de alguém ou alegar sintomas físicos e psicológicos, pode dar espaço para dúvidas. Outra disparidade importante é referente às reclamações, diferentemente do comportamento, não atrapalham diretamente o desempenho. Caso um aluno alegue estar indisposto no dia da prova, isso não implica necessariamente prejuízo na realização da atividade. Entretanto, sair na noite anterior a um exame interfere em sua disposição física. Portanto, ao realizar a prova no dia seguinte, poderá prejudicar seu desempenho (Leary & Shepperd, 1986).

Algumas estratégias autoprejudiciais costumam ser utilizadas por universitários, por exemplo, pelo fato de elas vetarem a ação frente à realização de dada tarefa e oferecerem desculpa pronta para o fracasso. Dentre elas estão a procrastinação, o ato de plagiar, bem como apresentar sintomas físicos e psicológicos que interferem negativamente no aprendizado, e ainda, o uso abusivo de álcool e drogas. Isso ocorre quando os alunos se percebem com dificuldades para aprender. Como consequência, e de maneira frequente, estes comportamentos podem gerar ansiedade e estresse, que repercutem na diminuição da motivação e, portanto, no rendimento acadêmico, dando oportunidade para o surgimento de crenças negativas sobre a sua capacidade em aprender (Boruchovitch, 2008; Ganda & Boruchovitch, 2016).

Por intermédio da utilização de estratégias autoprejudiciais o estudante busca certificar-se de que o outro (família, colegas e professores) veja o seu fracasso como resultante de causas que lhe são externas, logo incontroláveis que o eximem de suas responsabilidades (Kolditz & Arkin, 1982). Por conseguinte, o funcionamento das estratégias autoprejudiciais tanto pode justificar o fracasso, quanto potencializar o sucesso (Berglas & Jones, 1978; Ganda & Boruchovitch, 2016).

Entretanto, o foco do aluno que faz uso de estratégias autoprejudiciais está voltado para o ato de falhar frente ao desempenho da tarefa em detrimento de preparar-se de maneira efetiva para alcançar resultados satisfatórios. O investimento de seu esforço mental está voltado para criar uma desculpa para seu fracasso. O aluno acredita que o julgamento é algo pessoal e não contributivo para seu crescimento e desenvolvimento para o aprendizado (Ganda & Boruchovitch, 2016; Urdan, 2004).

Pesquisas têm sido realizadas com o intuito de investigar o uso de estratégias autoprejudiciais por universitários, dentre elas a nível internacional a de Martin, Marsh, e Debus (2001) que investigou a relação entre as estratégias autoprejudiciais, os fatores que as desencadeiam e o desempenho acadêmico de 584 alunos do curso de Pedagogia de três universidades australianas. Os autores definiram como estratégias autoprejudiciais os comportamentos de proteção a si próprio, as expectativas defensivas (prever e esperar o pior resultado) e a reflexividade (pensar sobre as dificuldades da tarefa). Os resultados mostraram que estabelecer objetivos e programar a ação, não se vincula ao uso de estratégias autoprejudiciais, nem às expectativas defensivas, mas possui correlação positiva com a reflexividade.

Em contrapartida, a pesquisa de Ganda e Boruchovitch (2016) investigou duas variáveis relacionadas à autorregulação, às atribuições causais e ao uso de estratégias autoprejudiciais de 164 estudantes, ambos os sexos, de 18 e 48 anos de idade, do curso de Pedagogia de universidades públicas brasileiras. Para a coleta de dados foram utilizadas duas escalas de autorrelato do tipo Likert. Como resultado, os alunos que atribuíram causas internas ao fracasso e causas externas ao sucesso foram aqueles que relataram maior frequência o uso de estratégias autoprejudiciais.

Frente ao exposto, estudos têm demonstrado que a maneira como os estudantes percebem o seu desempenho acadêmico, considerando-o como superior ou inferior, tende a ser associada as atribuições causais (Boruchovitch, 1994; Weiner, 1979). Neste sentido, os sentimentos advindos do processo de autopercepção de desempenho frente a várias tentativas para a realização de uma determinada tarefa, poderão fazer com que o estudante se sinta mais capaz. Isto ocorre, tanto pelo aumento de seu esforço voltado para a realização da tarefa, quanto pela diminuição do esforço requerido em prol de uma realização de sucesso a fim de desempenhar a mesma tarefa (Boruchovitch, 1994).

Desse modo, para a presente pesquisa foi selecionada uma amostra de estudantes de Engenharias com a expectativa de verificar o quanto a atribuição de sucesso ou de fracasso acadêmico pode levar o aluno ao uso de estratégias autoprejudiciais e, se ambos são igualmente determinantes da autopercepção de desempenho. Com isso, é esperado que, estudantes que atribuem causas internas em situações de sucesso e de fracasso acadêmico, utilizem com menor frequência as estratégias autoprejudiciais e percebam o próprio desempenho acadêmico de forma mais congruente.

Considerando-se as importantes implicações das atribuições causais, do uso das estratégias autoprejudiciais e da relevância da autopercepção de desempenho no contexto acadêmico, como objetivo deste estudo analisou-se a correlação entre as atribuições causais e o uso de estratégias autoprejudiciais. A seguir, foram analisadas as diferenças relacionadas às variáveis idade, sexo, desempenho autopercebido e coeficiente de rendimento acadêmico (CRA). Por fim, identificou-se se as atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais foram preditivas da autopercepção de desempenho.

Método

Participantes

A amostra foi de conveniência, composta por 532 universitários de uma Instituição particular de Ensino Superior (IES) do interior de São Paulo. Os participantes apresentaram idade mínima de 18 anos e máxima de 48 anos ($M_{idade} = 22,98$; $DP = 5,12$); a maior parte era de estudantes do sexo masculino ($n = 334$), totalizado 62,8% da amostra total; estavam regularmente matriculados entre o primeiro e o último semestre dos cursos de Engenharias Ambiental ($n = 20$), Civil ($n = 167$), Computação ($n = 35$), Elétrica ($n = 43$), Mecânica ($n = 13$), Produção ($n = 116$) e Química ($n = 138$). Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumentos

Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para sucesso e fracasso acadêmico de universitários – EAAC-U (Boruchovitch & Santos, 2018)

Constituída por 44 itens concernentes às atribuições causais tanto em circunstâncias de sucesso quanto de fracasso acadêmico, dispostos em uma chave de resposta formato Likert, de quatro pontos, onde, 1 “*Não tem nada a ver comigo*” à 4 “*Me descreve realmente bem*”. A EAAC-U é subdividida em dois fatores a saber, Fator 1 - causas para o sucesso acadêmico, com 25 itens (Ex.: Tiro boas notas porque sou inteligente); Fator 2 – causas para o fracasso acadêmico, com 19 itens (Ex.: Vou mal porque não sou esforçado). O instrumento pode ser aplicado de maneira individual e coletiva. A pontuação dos itens a seguir, deve ser invertida 2; 5; 6; 9; 10; 12; 14; 15; 17; 20; 22; 29; 30; 31; 34; 35; 38; 40 e 44. Para este estudo a pontuação variou de um a quatro pontos, com base na escala tipo Likert. Pontuações mais elevadas, indicam uma tendência maior de os alunos atribuírem causalidade aos fatores internos e controláveis, dentro do ambiente acadêmico, e vice versa. A escala apresentou consistência interna total de $\alpha = 0,79$. Na amostra investigada a

consistência interna para as causas do sucesso foi de $\alpha = 0,59$, para as causas do fracasso de $\alpha = 0,68$ e a consistência interna total foi de $\alpha = 0,78$.

Escala de Estratégias Autoprejudiciais – EEA (Boruchovitch & Ganda, 2009, 2013 b).

Composta por 19 itens voltados ao uso de estratégias em contexto acadêmico, tendo quatro opções de resposta em formato Likert, diversificando de 1 “*Não tem nada a ver comigo*” a 4 “*Me descreve realmente bem*”. Os itens estão organizados em dois fatores: 1- Problemas no gerenciamento do tempo e de preparação adequada para as atividades acadêmicas com 11 itens (Ex.: Alguns alunos deixam para estudar nas vésperas da prova. Caso se saiam mal, dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda a matéria), 2- Problemas de controle da atenção e concentração com oito itens (Ex.: Alguns alunos ficam mexendo no celular, durante as aulas. Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor). Neste estudo a pontuação variou de um a quatro pontos, com base na escala tipo Likert. Quanto maior o valor atingido em ambos os fatores, mais frequente é o relato de uso das estratégias autoprejudiciais. A consistência interna total da escala foi de $\alpha = 0,86$. Na amostra investigada a consistência interna para o Fator 1 foi de $\alpha = 0,85$, Fator 2, $\alpha = 0,72$ e consistência interna total $\alpha = 0,88$.

Questionário de Autoclassificação de Desempenho – QAD (elaborado com base na literatura da área).

Com base nas considerações de Boruchovitch (1994), que evidenciam que para além da inteligência e da capacidade intelectual do aluno se faz necessária a autopercepção de desempenho para a compreensão do porquê certos alunos obtêm sucesso nos estudos enquanto outros não, foram elaboradas e estabelecidas pela pesquisadora do presente estudo, duas questões a serem respondidas pelos universitários. A primeira delas é referente

a como o estudante se classifica em relação ao próprio desempenho acadêmico que vai de 1 “ *muito baixo* ” a 10 “ *muito alto* ”. A segunda diz respeito a quão satisfeito ele está sobre esse desempenho, que vai de 1 “ *nada satisfeito* ” a 10 “ *muito satisfeito* ”.

Coeficiente de Rendimento Acadêmico – CRA (Resolução CONSEPE 10/2012)

O Coeficiente de Rendimento Acadêmico consiste no indicativo numérico do desempenho acadêmico alcançado pelo aluno ao longo de seu curso de graduação, obtido por meio da média das notas finais recebidas nas disciplinas e componentes curriculares, exceto Atividades Complementares, ponderadas pelas respectivas cargas horárias. É calculado ao final de cada semestre letivo e, cumulativamente, em relação aos semestres letivos anteriores. O CRA é utilizado para avaliação do rendimento acadêmico geral do aluno e para fins de classificação do aluno em seu curso. O cálculo do Coeficiente de Rendimento Acadêmico é efetuado pela divisão da Nf_i = nota final relativa à i-ésima disciplina dentre as n disciplinas cursadas na Instituição de Ensino Superior pela Ch_i = carga horária correspondente à i-ésima disciplina cursada na IES. Para fins de cálculo do CRA, são consideradas as disciplinas cursadas pelo aluno na IES, com ou sem aprovação, desde o ingresso no curso ou currículo em que o aluno se encontrar matriculado, até o último semestre letivo concluído. O Coeficiente de Rendimento Acadêmico é expresso em graus decimais até três casas após a vírgula, vedado o arredondamento.

Procedimento de coleta dos dados

A coleta dos dados ocorreu em consonância com os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos conforme a Resolução CNS 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Após autorização da direção dos Câmpus para a realização do estudo, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual está vinculado (CAAE: 80592117.2.0000.5514).

Posteriormente à aprovação do CEP, a aplicação dos instrumentos foi coletiva em sala e horário de aula, previamente agendado com os coordenadores dos cursos e professores por eles indicados. Após explicação dos objetivos da pesquisa aos alunos, aqueles que concordaram em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso de alunos com idade menor a 18 anos participaram, mas para a análise dos dados os protocolos foram excluídos.

O tempo de resposta foi em média de 40 minutos. E como pretendido, 50% dos respondentes receberam a EAAC-U em primeiro lugar e depois a EEA. Os demais responderam da forma inversa. Após o término, os alunos responderam ao questionário de auto percepção de desempenho. Como explicado no TCLE, foi utilizado o Coeficiente de Rendimento Acadêmico - CRA dos estudantes, que trata da média relacionada à nota ponderada pelo número de horas semanais das disciplinas e considera as possíveis reprovações (de acordo com a normativa institucional da IES).

Análise de dados

Para a análise dos dados utilizou-se o programa *Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS versão 22.0. Realizaram-se análises descritivas, considerando-se que a pontuação média dos resultados dos dois instrumentos foi obtida por meio da divisão do valor total de cada fator pelo número de itens que o compõe. Recorreu-se a análise de correlação *r de Pearson* para verificar as correlações existentes entre os fatores da EAAC-U e a EEA. A interpretação do nível de magnitude das correlações baseou-se nos critérios de Dancey e Ready (2006). Para a comparação do desempenho nos instrumentos aplicou-se o teste *t* de Student (variável sexo) e o *d* de Cohen, para averiguar o seu efeito estatístico – os parâmetros desta análise foram fundamentados em Cohen (1988). Os grupos de idades e rendimento acadêmico foram formados com base nos índices gerados pela análise de

quartis. Utilizou-se a análise de variância ANOVA, solicitada juntamente com a prova *post hoc* de Tukey, para analisar as diferenças entre os grupos de idade e de rendimento acadêmico (CRA). Após o diagnóstico de colinearidade, aplicou-se a análise de regressão linear, com método *Enter* para averiguar o potencial preditivo das atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais para a autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes. Utilizou-se o referencial de Urbina (2007) para a interpretação dos valores de consistência interna, relativos aos coeficientes alfas dos fatores da EAAC-U e da EEA.

Resultados

A fim de atender aos objetivos do presente estudo, primeiramente realizou-se a análise de correlação produto-momento de Pearson, para os fatores da EAAC-U e os fatores da EEA. Os resultados estão apresentados na Tabela 1, juntamente com as médias e os desvios-padrão dos fatores dos instrumentos.

Tabela 1

Análises descritivas e correlações r de Pearson entre os fatores da EAAC-U e a EEA

Fatores dos instrumentos	1	2	M	DP
1. Causas para o sucesso (EAAC-U)	-	-	2,83	0,27
2. Causas para o fracasso (EAAC-U)	-	-	2,98	0,34
3. Problemas gerenciamento do tempo (EEA)	-0,27	-0,29	1,62	0,51
4. Problemas controle atenção/concentração (EEA)	-0,26	-0,27	1,32	0,36

Nota. p < 0,001.

Conforme a Tabela 1, as correlações foram estatisticamente significativas, negativas e de fraca magnitude entre os fatores da EAAC-U e EEA. A seguir, para a comparação da EAAC-U e da EEA em razão das idades, os participantes foram agrupados por faixas etárias. Os critérios desta divisão foram pautados na análise de quartis. O primeiro grupo

foi o de alunos com idades entre 18 a 20 anos (G1, $n = 216$); o segundo, agrupou alunos de 21 a 24 anos (G2, $n = 184$) e no último grupo foram incluídas as faixas etárias de 25 a 48 anos (G3, $n = 132$).

Na sequência, compararam-se as diferenças de média nos dois testes quanto aos grupos de diferentes idades por meio da análise da variância ANOVA, sendo solicitada a prova *post hoc* método de Tukey para diferenciar os grupos de desempenho. Estes índices são reportados na Tabela 2.

Tabela 2

Análise de Variância ANOVA e prova post hoc de Tukey para as Dimensões da EAAC-U e EEA em relação à Variável Idade

Instrumentos	F		Subconjuntos		
			N	1	2
EAAC-U Causas para o sucesso	10,097 $p < 0,001$	G1	216		2,88
		G2	184		2,83
		G3	132	2,74	
		P		1	0,218
EAAC-U Causas para o fracasso	3,374 $p = 0,03$	G1	216		3,01
		G2	184	2,99	2,99
		G3	132	2,92	
		P		0,084	0,905
EEA Gerenciamento tempo e preparação	1,618 $p = 0,1$	G1	216	1,58	
		G2	184	1,67	
		G3	132	1,63	
		P		0,227	
EEA Problema com a atenção e concentração	1,371 $p = 0,2$	G1	216	1,33	
		G2	184	1,33	
		G3	132	1,27	
		P		0,269	

Nota. Para todas as comparações, $gl = 2$

Na Tabela 2, a partir dos índices obtidos pela ANOVA e pela diferenciação das médias da prova *post hoc* de Tukey, que separou os estudantes em dois subconjuntos de desempenho, destaca-se que os estudantes do G1, apresentaram maior média em ambos os fatores da EAAC-U em comparação aos estudantes do G3. Verifica-se, ainda, que não

foram identificadas diferenças estatisticamente significativas na EEA quanto aos grupos das faixas etárias. Conjectura-se que, neste caso, ser um estudante mais jovem ou mais velho não é uma variável determinante para o uso de estratégias autoprejudiciais.

Em continuidade aos objetivos do presente estudo, averiguou-se por meio do teste *t* de Student as diferenças existentes na EAAC-U e na EEA quanto ao sexo dos participantes. Adicionalmente, recorreu-se ao *d* de Cohen para averiguar o tamanho do efeito da significância estatística. Estes resultados são expostos na Tabela 3.

Tabela 3

Comparação das diferenças por Sexo da EAAC-U e da EEA

Instrumento	Sexo	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
EAAC-U Causas para o sucesso	Masculino	334	2,81	0,26	-2,233	0,03	0,18
	Feminino	197	2,86	0,29			
EAAC-U Causas para o fracasso	Masculino	334	2,97	0,34	-1,364	0,2	0,11
	Feminino	197	3,01	0,34			
EEA Gerenciamento tempo e preparação	Masculino	334	1,65	0,52	1,797	0,07	0,16
	Feminino	197	1,57	0,49			
EEA Problema com a atenção e concentração	Masculino	334	1,34	0,38	2,047	0,04	0,17
	Feminino	197	1,28	0,31			

Nota-se, por meio da Tabela 3, que as estudantes apresentaram maior média para o fator da EAAC-U causas para o sucesso, indicativo de atribuições causais mais internas e controláveis quando comparadas aos estudantes do sexo masculino. Verificou-se, ainda, que as mulheres apresentaram menos estratégias autoprejudiciais relativas às desculpas dadas aos resultados acadêmicos negativos em virtude do gerenciamento do tempo e da falta de preparo para realizar as atividades. As diferenças identificadas nos fatores da EAAC-U Causas para o fracasso e da EEA Problemas com a atenção e concentração podem ser atribuídas ao acaso, pois não alcançaram significância estatística. Em todos os fatores, os índices do *d* de Cohen demonstraram um tamanho de efeito estatístico quase nulo.

Os estudantes também foram divididos em três grupos, de acordo com o seu coeficiente de rendimento acadêmico (CRA), mais uma vez com base na análise de quartis. No G1 se situaram os estudantes com até 60 pontos ($n = 124$), no G2, estudantes entre 61 a 76 pontos ($n = 250$), e, no G3, acima de 77 pontos ($n = 124$).

As diferenças nas médias na EAAC-U e na EEA foram examinadas por meio da ANOVA e pela prova *post hoc* de Tukey. A Tabela 4 apresenta os índices obtidos.

Tabela 4

Análise de Variância ANOVA e prova post hoc de Tukey para as Dimensões da EAAC-U e EEA em relação à Variável Coeficiente de Rendimento Acadêmico

Instrumentos	F		Subconjuntos			
			N	1	2	3
EAAC-U Causas para o sucesso	21,641 $p < 0,001$	G1	124	2,73		
		G2	250		2,82	
		G3	124			2,94
		P		1	1	1
EAAC-U Causas para o fracasso	19,915 $p < 0,001$	G1	124	2,88		
		G2	250	2,96		
		G3	124		3,13	
		P		0,099	1	
EEA Gerenciamento tempo e preparação	0,618 $p = 0,5$	G1	124	1,63		
		G2	250	1,65		
		G3	124	1,58		
		P		0,544		
EEA Problemas com a atenção e concentração	3,395 $p = 0,3$	G1	124		1,37	
		G2	250	1,33	1,33	
		G3	124	1,25		
		P		0,169	0,582	

Nota. Para todas as comparações, $gl = 2$

Nota-se, na Tabela 4, que os estudantes com maior CRA (G3) apresentaram maior média nos fatores da EAAC-U quando comparados aos alunos de rendimento acadêmico intermediário e baixo. Este resultado é um indicativo de que grande parte dos alunos do G3 se veem como responsáveis pelas situações de sucesso e fracasso acadêmico, bem como conferem certo nível de controle a estas situações, indicativo de que esse grupo apresenta

atribuições causais mais favoráveis à aprendizagem e ao bom rendimento acadêmico. Também se examinou que os estudantes do G1 (baixo rendimento acadêmico) exibiram mais estratégias autoprejudiciais, identificadas no fator da EEA Problemas com a atenção e concentração, do que os estudantes do G3. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para o fator da EEA Problemas no gerenciamento de tempo e preparação e os grupos de rendimento acadêmico.

Por último, investigou-se a contribuição preditiva das atribuições causais e das estratégias autoprejudiciais na autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes. A atribuição de notas pelos alunos nesta variável se situou entre 1 a 10 pontos ($M = 6,77$; $DP = 1,35$). Primeiramente, verificou-se a existência de colinearidade das variáveis independentes por meio da análise de correlação momento-produto de Pearson. Identificou-se entre os fatores da EAAC-U Causas para o Sucesso e Causas para o Fracasso, $r = 0,63$ e dos fatores da EEA Problemas de gerenciamento tempo e preparação para atividades acadêmicas e Problemas com a atenção e concentração, $r = 0,66$ (ambas com $p < 0,001$). Em decorrência da magnitude dos índices de correlação entre as variáveis independentes, que tendem a reduzir a sua variância explicativa para a variável dependente, incluiu-se como variáveis predictoras no modelo de regressão linear método *Enter* os fatores da EAAC-U Causas para o Sucesso e da EEA Problemas de tempo e preparação para atividades acadêmicas. Estes resultados estão dispostos na Tabela 5.

Tabela 5

Coefficientes de regressão linear para a EAAC-U e a EEA (variáveis independentes) e a autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes (variável dependente)

Variável independente	Variável explicativa	<i>B</i>	<i>P</i>	<i>R</i> ² ajustado
Autopercepção de desempenho acadêmico	EAAC-U Causas para o sucesso	0,229	0,001	0,10
	EEA Problemas tempo/preparação	-0,172	0,001	

Ambas as variáveis independentes apresentadas na Tabela 5 foram preditivas da autopercepção de desempenho acadêmico. O fator da EAAC-U Causas para o sucesso e o fator da EEA Problemas com o tempo e preparação, com 10% da variância explicada, com valor $F = 30,423 (2, 529); p < 0,001$. Os resíduos apresentaram distribuição normal e um padrão de heteroscedasticidade. Os coeficientes de regressão apresentados na Tabela 5 sugerem que o fator da EAAC-U Causas para o Sucesso, com atribuições causais mais internas e controláveis, mostrou-se favorável à autopercepção de desempenho dos estudantes. Por sua vez, a estratégias autoprejudiciais representadas pelo fator da EEA Problemas de tempo e preparação para atividades acadêmicas demonstrou não favorecer a autopercepção de desempenho.

Discussão

De acordo com os resultados obtidos, observa-se que os estudantes, especialmente nas situações voltadas para o sucesso, apresentaram atribuições causais de localidade mais interna e controlável. Este tipo de atribuição causal é indicativo de maior controle volitivo por parte dos estudantes avaliados em relação às diversas situações vivenciadas na sua rotina acadêmica (ex.: adiar momentos de lazer para se dedicar ao estudo) (Weiner, 2010, 2018). Quando o aluno apresenta atribuições causais mais internas e passíveis de controle utilizarão com menor frequência de estratégias autoprejudiciais para se prevenir ou se eximir de possíveis insucessos. Isto tende a ocorrer, visto que o senso de responsabilidade e de controle das situações não requer o uso de estratégias prejudiciais para amenizar as consequências de resultados negativos (ex.: dar desculpas por uma nota baixa) (Berglas & Jones, 1978; Ganda & Boruchovitch, 2016).

Referente à variável idade, os estudantes de menor faixa etária tenderam a atribuir as situações de sucesso e de fracasso acadêmico mais a causas internas do que os estudantes

de maior faixa etária. Conjectura-se para além das particularidades de cada estudante, que este resultado possa estar atrelado ao momento do curso, em que as exigências das tarefas podem ser percebidas de modo diferente entre os estudantes de menor e maior idade (Heckler & Forde, 2015). Também se considera as possíveis diferenças no modo de lidar dos estudantes mais jovens e mais velhos com o julgamento dos professores e colegas de curso em relação ao seu desempenho acadêmico, aspecto este ligado à qualidade das suas relações interpessoais (Bzuneck & Sales, 2011).

Em relação ao sexo, o presente estudo diverge, em parte, de pesquisas que verificaram que as mulheres recorreram a causas externas para justificar o sucesso e internas para o fracasso (Mascarenhas, Brenlla, & Barca, 2015; Strohkirch, & Hargett, 1998). Pelos dados aqui obtidos verificou-se que em comparação aos estudantes do sexo masculino, as mulheres indicaram causas mais internas e controláveis para ambos os resultados, o que pode ter repercutido em menor utilização de estratégias autoprejudiciais. Estratégias essas, voltadas às desculpas dadas em relação aos resultados acadêmicos negativos frente ao gerenciamento de tempo e da falta de preparo para realizar a tarefa. No que se refere à motivação, resultados similares foram encontrados por Viana e Viana (2016), em que as mulheres demonstraram maior motivação para aprendizagem do que os homens.

Por outro lado, relativo ao CRA, que se trata do número de horas semanais das disciplinas que considera as possíveis reprovações (de acordo com a normativa institucional da IES), o G3 em detrimento aos demais grupos, apresentou atribuições mais funcionais, o que favorece à aprendizagem e o bom rendimento acadêmico. Nesse quesito, ressalta-se a falta de estudos voltados à investigação destas diferenças, o que inviabiliza a comparação desses resultados, embora estes estejam de acordo com o papel exercido pelas atribuições

causais, enquanto componente motivacional da aprendizagem autorregulada (Santos & Almeida, 2001; Zimmerman, 2011).

Referente à autopercepção de desempenho acadêmico, as atribuições causais para o sucesso acadêmico demonstraram contribuir positivamente para a autoavaliação do estudante. Este resultado é congruente com o de Cornachione et al. (2010) que ressaltam que os estudantes que classificavam o seu desempenho acadêmico como superior o atribuíam ao próprio esforço, causa esta classificada como interna e passível de controle.

Por sua vez, as estratégias autoprejudiciais referentes aos problemas de gerenciamento do tempo e preparação parecem não corroborar a autopercepção de desempenho acadêmico do estudante, ainda que sejam comumente utilizadas para a preservação da sua autoimagem (Berglas & Jones, 1978). Ao focalizar o papel destes construtos para a autorregulação da aprendizagem, Frison et al. (2015) ponderam que exercitar a reflexão sobre o próprio desempenho, com destaque para o manejo de recursos internos e externos inerentes à localidade das atribuições causais, possibilita o reconhecimento de desenvolvimento de habilidades que podem evidenciar o rendimento acadêmico real do estudante.

Vale destacar que frente à escassez de estudos que comparem as atribuições causais, as estratégias autoprejudiciais e a predição da autopercepção de desempenho em prol da aprendizagem autorregulada, aponta-se para a necessidade de mais pesquisas sobre o tema. Dada a limitação da amostra, que se restringiu apenas a estudantes da área de exatas, considera-se importante que futuros estudos incluam estudantes de outras áreas do conhecimento, bem como contemplem mais de uma IES, incluindo algumas de natureza pública e de outras regiões do país. Sugere-se, também, que seja investigada a associação

com outros construtos do contexto acadêmico como a intenção ao abandono e a adaptação acadêmica.

O fato de o presente estudo ter dado ênfase à questão cognitiva das atribuições causais, deixa em aberto a exploração da parte afetiva do construto, isto é, as emoções geradas no estudante pelas atribuições causais, que permite investigar o impacto das atribuições na sua autoestima, no efeito do julgamento de professores, colegas e familiares do estudante em seu desempenho acadêmico, entre outros. Além disso, será necessário explorar outras estratégias autoprejudiciais como a procrastinação e a ansiedade. Tais apontamentos se justificam frente a necessidade de orientar os estudantes em relação à importância da aprendizagem autorregulada, das atribuições causais e da autopercepção de desempenho para o êxito de sua jornada acadêmica. Considerando a interlocução entre os campos da Psicologia e Educação, será relevante conhecer mais sobre esses temas, visto o seu potencial para promover uma aprendizagem autônoma e proativa, não só na etapa do ensino superior, mas como cidadão socialmente ativo, com visão e atuação participativas.

Referências

- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. doi: 10.1037/0022-3514.36.4.405
- Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(1), 129-139. Recuperado de https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=qsF1-SIAAAAJ&citation_for_view=qsF1-SIAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC

- Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31(1), 30-38. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2754>
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2009). *Escala de estratégias autoprejudiciais* (Manuscrito não publicado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2018). *Escala de avaliação das atribuições de causalidade para sucesso e fracasso acadêmico de universitários* (Manuscrito não publicado). Universidade Estadual de Campinas/Universidade São Francisco, Campinas, SP.
- Bzuneck, J. A., & Sales, K. F. S. (2011). Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico-USF*, 16(3), 307-315. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v16n3/a07v16n3.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicólogos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed.
- Finez, L., & Sherman, D. K. (2012). Train in vain: The role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(2), 600-620. Recuperado de http://www.humankinetics.com/acucustom/sitename/Documents/DocumentItem/03_Finez_0009.pdf
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time.

- British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222. doi: 10.1348/000709910X522186
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E., (2016). As atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos do curso de pedagogia. *Psico-USF*, 21(2), 331-340. doi: 10.1590/1413-82712016210210
- Kolditz, T. A., & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492-502. doi: 10.1037/0022-3514.43.3.492
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1265
- Martin, A., Marsh. H., & Debus, R. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102. doi: 10.1590/0103-1662.15.3.07
- Mascarenhas, S. A. N., Brenlla, J. C., & Barca, A. (2015). Diferenças de gênero no estilo de atribuições causais e metas acadêmicas de universitários brasileiros. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr. 1, A1-116. doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.598
- Rodrigues, A. (1980). Atribuição de causalidade e avaliação de resultados: uma comparação transcultural. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32(1), 147. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/viewFile/18274/17021>
- Rodrigues, A., & Assmar, E. M. L. (2003). Influência social, atribuição de causalidade e julgamentos de responsabilidade e justiça. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 191-201. doi: 10.1590/S0102-79722003000100020

- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19(2), 205-217. Recuperado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312001000200001&lng=pt&tlng=pt
- Strohkirch, C., & Hargett, J. (1998). A preliminary analysis of sex differences in attributional patterns and self-esteem levels. *Annual Meeting of the Central States Communication Association*, 2-5. Chicago. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418454.pdf>
- Urbina, S. (2007). *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.251
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25. doi: 10.1037/0022-0663.71.1.3
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573. Recuperado de <http://acmd615.pbworks.com/f/weinerAnattributionaltheory.pdf>
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. Em McInerney, D. M., & Etten, S. V. *Research on sociocultural influences on motivation and learning*. (pp. 13-29) Information Age Publishing, Inc.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36. doi: 10.1080/00461520903433596
- Weiner, B. (2018). The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: A no-crisis zone. *Motivation Science*, 4(1), 24-25. doi: 10.1037/mot0000100

Weiner, B. & Kukla, A. (1970). A attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 1-20. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543048002259?related-urls=yes&legid=sprer%3B48%2F2%2F259&cited-by=yes&>

Considerações Finais

Frente a necessidade de saber quais atribuições de causalidade estão sendo utilizadas por universitários bem como as estratégias autoperjudiciais que têm impacto negativo para o desenvolvimento acadêmico, a fim de promover a aprendizagem autorregulada, destaca-se a relevância desta pesquisa. Nesse sentido, a autopercepção de desempenho se faz fundamental para que o aluno possa realizar o exercício de se perceber frente a sua vida acadêmica e adequar-se ao modelo ensino-aprendizagem de nível superior.

Modelo esse, que requer professores mais bem preparados para a prática pedagógica e estudantes que adotem novas metodologias em prol de seu aprendizado, por meio de estratégias mais abrangentes e autorreguladas de estudo que propiciem maior qualidade para a aprendizagem e favoreçam o sucesso acadêmico. Considerando o exposto, a partir da amostra estudada, a presente pesquisa mostrou por meio de análises estatísticas a correlação entre as atribuições causais e as estratégias autoperjudiciais e a predição dos respectivos construtos por meio da autopercepção de desempenho.

Os resultados apontaram que, tanto em situação de sucesso quanto em situação de fracasso, os estudantes perceberam o esforço como algo controlável, indicativo de que se utilizam com maior frequência de atribuições mais funcionais. Tais atribuições, nos permite ressaltar a importância da prática das estratégias autorregulatórias no ensino superior.

Por conferir estímulo ao estudante a fim de que permaneça na tarefa, a aprendizagem autorregulada, possibilita a promoção de competências que contribuem para a tomada de consciência de seu aprendizado. Desse modo, o aluno poderá se dedicar mais ou menos a uma determinada tarefa, sempre que o desejar/ necessitar (Zimmerman, 2011).

Nessa perspectiva, tais estratégias contribuem para que o estudante faça reflexões acerca de seu desempenho e com isso possa compreender, criar interpretações a partir de

conceitos, a fim de encontrar um sentido para a resolução das tarefas acadêmicas. Atrelado ao exposto, também vale destacar que as crenças pessoais têm um papel muito importante para a formação do aluno autorregulado, por influenciar sua motivação frente às tarefas acadêmicas (Fernandes & Frison 2015; Weiner, 2010; Zimmerman, 2011).

No entanto, embora em um percentual menor da amostra, foi observado o uso de estratégias autoprejudiciais. Ao considerar que esses estudantes se preparam para a prática profissional, espera-se que por meio de reflexões metacognitivas que lhes permite planejar, monitorar e regular o processo de aprendizagem, sejam capazes de mudar suas atitudes prejudicadoras e promover a autorregulação de seu aprendizado.

Também, dada a importância das atribuições causais para o processo ensino-aprendizagem, os alunos que se utilizam de atribuição funcional como exemplo atribuir o sucesso ou o fracasso acadêmico ao próprio esforço despendido na realização da tarefa, terá maiores probabilidades para o sucesso. Visto que as atribuições poderão ser afetadas por situações que as precedem como, crenças pessoais de eficiência; percepção de dificuldade da tarefa; informações do desempenho de outrem; histórias de desempenho anteriores; análise do esforço necessário para a execução da tarefa e previsão de sorte (Weiner, 1988, 2004, 2010).

Ainda, vale destacar as limitações deste estudo, tanto em relação à amostra que se restringiu a cursos de Engenharias de uma única IES paulista de natureza privada, quanto em relação às dimensões dos construtos pesquisados. Assim, aponta-se para a necessidade de novas pesquisas que contemplem estudantes de outras universidades e também as da rede pública e que abranja as demais ciências além da exatas. Referente aos construtos, que possa ser investigada as demais dimensões a fim de obter resultados mais amplos de acordo com a teoria apresentada. Por fim, dada a escassez, ampliar estudos que apresentem quais

atribuições de causalidade são utilizadas pelos universitários, se as mesmas estão contribuindo ou não para o uso de estratégias autoprejudiciais e o quanto os alunos se percebem frente às atribuições e ao uso dessas estratégias, a fim de promoverem a aprendizagem autorregulada para o próprio sucesso acadêmico.

Referências

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359-372. doi.org/10.1037/h0043445
- Bembenutty, H. (2011). New directions for self-regulation of learning in postsecondary education. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 117-124. doi: 10.1002/tl.450
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. doi: 10.1037/0022-3514.36.4.405
- Birney, R. C., Burdick, H. & Teevan, R. C. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand – Reinhold Company
- Bortoletto, D., & Boruchovitch, E. (2013). Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. *Paidéia*, 23, 235-242. doi: 10.1590/1982-43272355201311
- Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(1), 129-139. Recuperado de https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=qsF1-SIAAAAJ&citation_for_view=qsF1-SIAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar; considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-375. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279721999000200008&script=sci_abstract&tlng=pt

- Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31(1), 30-38. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2754>
- Boruchovitch, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 401-409. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0183759
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2009). *Escala de estratégias autoprejudiciais* (Manuscrito não publicado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2013). Fostering self-regulated skills in an educational psychology course for brazilian preservice teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(2), 157-177. doi: 10.1891/1945-8959.12.2.157
- Boruchovitch, E., Schelini, P. W., & Santos, A. A. A. (2010). Metacognição: conceituação e medidas. Em A. A. A. Santos, E. Nascimento, E. Boruchovitch, & F. F. Sisto (Orgs.), *Perspectivas em Avaliação Psicológica (1ª ed)*, (pp. 123-143) São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2006). Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. Em Noronha, A. P. P., & Sisto, F. F. (Orgs.), *Facetas do fazer em avaliação psicológica*. Vetor, 8(2), 107-124. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/651/666>
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2018). *Escala de avaliação das atribuições de causalidade para sucesso e fracasso acadêmico de universitários* (Manuscrito não publicado). Universidade Estadual de Campinas/Universidade São Francisco, Campinas, SP.

- Brasil, Ministério da Saúde (2016). *Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. Recuperado de [http:// conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf](http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf).
- Cornachione Junior, E., Alves da Cunha, J., Mendes De Luca, M., & Ott, E. (2010). O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças - USP*, 21(53), 1-24. Recuperado de <http://redalyc.org/pdf/2571/257119518004.pdf>
- Fernandes, V. R., & Frison, L. M. B. (2015). Estratégias de aprendizagem autorregulatória no ensino superior: escrita de um artigo científico. *Psicologia da Educação*, 41(2), 37-49. doi: 10.5935/2175-3520.20150013
- Figueira, A. P. C., & Lobo, R. A. C. T. (2012). A trilogia atribuições causais, concepções pessoais de inteligência e mensagens de *feedback*: um contributo para a compreensão do fracasso escolar. *Práxis Educacional*, 8(13), 83-105. Recuperado de <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1581/0>
- Finez, L., & Sherman, D. K. (2012). Train in vain: The role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(2), 600-620. Recuperado de http://www.humankinetics.com/acucustom/sitename/Documents/DocumentItem/03_Finez_0009.pdf
- Fong, C. J., & Krause, J. M. (2014). Lost confidence and potential: A mixed methods study of underachieving college students' sources of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 17(2), 249-268. doi: 10.1007/s11218-013-9239-1
- Formiga, N. (2004). Atribuição de causalidade e rendimento acadêmico: predição e diferença em alunos da universidade pública e privada. *Revista de Psicologia da UNC*, 2(1), 3-14. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v2n1/a02.pdf>

- Freitas, E. B., Menezes, E., Novais, R. L., Silva, L. L., & Neves, E. R. (2011). Estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior. *Acta Científica*, 20(2), 91-102. Recuperado de <http://unasp-ec.com/revistas/index.perp/.../rt.../0/Bibtex Citation Plugin>
- Frison, L. M. B. (2016). Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. *Pro-Posições*, 1(79), 133-153. doi: 10.1590/0103-7307201607908
- Frison, L. M. B., Simão, A. M. V., Nonticuri, A. R., & Miranda, C. A. (2015). Promoção de estratégias autorregulatórias com estudantes que apresentam trajetória de insucesso escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr.*(1), A1-044. doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.250
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222. doi: 10.1348/000709910X522186
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E., (2016). As atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos do curso de pedagogia. *Psico-USF*, 21(2), 331-340. doi: 10.1590/1413-82712016210210
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories e principles of motivation. Em: D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Orgs.), *Handbook of Educational Psychology*. (pp. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Hamilton, R. J., & Akhter S. (2003). Psychometric properties of the multidimensional-multiattributonal causality scale. *Educational and Psychological Measurement*, 62(5), 802-817. doi: 10.1177/001316402236879

- Heckler, N., & Forde, D. (2015). The role of cultural values in plagiarism in higher education. *Journal of Academic Ethics, 13*(1), 61-75. doi: 10.1007/s10805-014-9221-3
- Held, D., & McGrew, A. (2001). *Prós e contras da globalização*. Jorge Zahar .1ª ed. Rio de Janeiro.
- Joly, M. C. R. A., Silva, D. V., Rodrigues, F. C. F., Bueno, J. M. P., & Almeida, L. S. (2015). Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. *Psicologia Escolar e Educacional, 19*(1), 23-29. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0191790
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. *Nebraska Symposium on Motivation, 15*, 192-238.
- Kennedy, G., J., & Tuckman, B., W. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance. *Social Psychology of Education: An International Journal, 16*(3), 435 – 470. doi: 10.1007/s11218-013-9220-z
- Kolditz, T. A., & Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*(3), 492-502. doi: 10.1037/0022-3514.43.3.492
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1265-1268. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1265
- Lopez, E. J., Nandagopal, K., Shavelson, R. J., Szu, E., & Pernn, J. (2013). Self-regulated learning study strategies and academic performance in undergraduate organic chemistry: An investigation examining ethnically diverse students. *Journal of Research in Science Teaching, 50*(6), 660-676. doi: 10.1002/tea.21095

- Marini, J. A. S., & Boruchovitch, E. (2014). Self-regulated learning in students of pedagogy. *Paidéia*, 24(59), 323-330. doi: 10.1590/1982-43272459201406
- Martin, A., Marsh. H., & Debus, R. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102. doi: 10.1590/0103-1662.15.3.07
- Mascarenhas, S. A. N., Brenlla, J. C., & Barca, A. (2015). Diferenças de gênero no estilo de atribuições causais e metas acadêmicas de universitários brasileiros. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr. 1, A1-116. doi: 10.17979/reipe.2015.0.01.598
- Medeiros, E. D. A. P., Melo, C. L. L., Lucena, E. R. F. C. V. & Azevedo, Y. G. P. (2017). Análise da frequência da utilização das técnicas de aprendizagem: um estudo com discentes do curso de Ciências Contábeis. *Holos*, 33(4), 3-21. doi: 10.15628/holos.2017.4980
- Peterson, S., & Schreiber, J. B. (2006). An attributional analysis of personal and interpersonal motivation for collaborative projects. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 777-787. doi: 10.1007/10648-012-9193
- Rodrigues, A. (1980). Atribuição de causalidade e avaliação de resultados: uma comparação transcultural. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 32(1), 147. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/viewFile/18274/17021>
- Rodrigues, A., & Assmar, E. M. L. (2003). Influência social, atribuição de causalidade e julgamentos de responsabilidade e justiça. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 191-201. doi: 10.1590/S0102-79722003000100020

- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 12–25. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.12
- Schunk D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. *Journal of International Education Research, 11*(2). doi: 10.1155/2725-60
- Strohkirch, C., & Hargett, J. (1998). A preliminary analysis of sex differences in attributional patterns and self-esteem levels. *Annual Meeting of the Central States Communication Association, 2-5*. Chicago. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418454.pdf>
- Taraban, R., Rynearson, K., & Kerr, M. (2000). College students academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology, 21*(4), 283-308. doi: 10.1080/027027100750061930
- Tinajero, C., Lemos, S. M., Araújo, M., Ferraces, M. J., & Páramo, F. (2012). Estilo cognitivo e estratégias de aprendizagem em estudantes universitários brasileiros: repercussões no rendimento acadêmico. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 25*(1), 105-113. doi: 10.1590/S0102-79722012000100013
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures and culture. *Journal of Educational Psychology, 96*(2), 251-264. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.251
- Viana, G. S., & Viana, A. B. N. (2016). Motivação acadêmica e sua relação com o desempenho acadêmico: um estudo com alunos do curso de graduação em Administração. *Revista Administração em Diálogo, 19*(1), 64-88. doi: 2010.20946/rad.v19i1.23355

- Virtanen, P., & Nevgi, A. (2010). Disciplinary and gender differences among higher education students in self-regulated learning strategies. *Educational Psychology, 30*(30), 323-347. doi: 10.1080/01443411003606391
- Wang, C., Kim, D. K., Bong, M., & Ahn, H. S. (2013). Korean college students' self-regulated learning strategies and self-efficacy beliefs in learning. *The Asian EFL Journal Quarterly, 15*(3), 81-112. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282750138_Korean_college_students%27_self-regulated_learning_strategies_and_selfefficacy_beliefs_in_learning_english_as_a_foreign_language
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology, 71*, 3-25. doi: 10.1037/0022-0663.71.1.3
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573. Recuperado de <http://acmd615.pbworks.com/f/weinerAnattributionaltheory.pdf>
- Weiner, B. (1988). Attribution theory in education. *Revista Portuguesa de Educação 1*(1), 21-25. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000144&pid=S0103-166X200800020000100035&lng=en
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity. Em McInerney, D. M., & Etten, S. V. *Research on sociocultural influences on motivation and learning*. (pp. 13-29) Information Age Publishing, Inc.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist, 45*(1), 28-36. doi: 10.1080/00461520903433596

- Weiner, B. & Kukla, A. (1970). A attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 1-20. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543048002259?related-urls=yes&legid=sprer%3B48%2F2%2F259&cited-by=yes&>
- Wu-Ross, A. & Thorpe, S. (2013). Learning and teaching strategies in an intercultural conyext: Offshore programme in Vietnam. *International Conference of Education, Research and Innovation Proceedings*, (pp.4629-4635) Seville, Spain: IATED.
- Yamada, M., Goda, Y., Matsuda, T., Saito, Y., Kato, H., & Miyagawa, H. (2016). How does self-regulated learning relate to active procrastination and other learning behaviors? *Journal of Computing in Higher Education*, 28(3), 326-343. doi: 10.1007/s12528-016-9118-9
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Em M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. Em D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research and applications* (pp. 1-30). England: MPG Books Group.
- Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. Em B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Anexos

Anexo I

Carta de autorização por campus da Instituição de Ensino Superior para a coleta de dados

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

A/C
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco

Prezados,

Eu, Márcia Aparecida Antônio, diretora do campus Bragança Paulista, da Universidade São Francisco, autorizo a pesquisadora Ana Lucia Pereira da Silva Minutti, sob orientação da Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco a coletar dados referentes ao projeto de pesquisa intitulado de: Estudo correlacional entre atribuições causais, estratégias autoperjudiciais e autopercepção de desempenho em universitários.

Prof. Dra. Márcia Aparecida Antônio
CPF: 090.574.088-21
Diretora de Campus
Universidade São Francisco

Bragança Paulista, 01 de novembro de 2017.

Campus Bragança Paulista Av. São Francisco de Assis, 210 - Jd. São José - CEP 12916-900 / Tel.: 11 2454.0000 / Fax: 4034.9025
Campus Campinas - Unidade Cambuí R. Cel. Silva Talles, 700 prédio C - Cambuí - CEP 13024-001 / Tel.: 19 3779.3370
Campus Campinas - Unidade Swêth R. Waldemar César de Silveira, 105 - Swêth - CEP 13045-010 / Tel.: 19 3779.3300 / Fax: 3779.3321
Campus Itália Av. Senador Luciano Franco, 360 - Centro - CEP 13250-400 / Tel.: 11 4534.0000 / Fax: 4534.0015

Anexo II

Carta de autorização por campus da Instituição de Ensino Superior para a coleta de dados

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

A/C

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco

Prezados,

Eu, Fernando Cesar Gentile, CPF: 120.385.338-65, diretor do campus Campinas, da Universidade São Francisco, autorizo a pesquisadora Ana Lucia Pereira da Silva Minutti, sob orientação da Profª. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco a coletar dados referentes ao projeto de pesquisa intitulado de: Estudo correlacional entre atribuições causais, estratégias autoperjudiciais e autopercepção de desempenho em universitários.

Prof. Fernando César Gentile
Diretor de Campus
Universidade São Francisco
Campinas

Prof. Dr. Fernando César Gentile
Diretor de Campus
Universidade São Francisco

Campinas, 25 de outubro de 2017.

Campus Itapetininga Paulista	Av. São Francisco de Assis, 210 - Jd. São José - CEP 12916-900 / Tel.: 11 2454.0000 / Fax: 4034.1025
Campus Campinas - Unidade Cambuí	R. Cel. Silva Talles, 700 prédio C - Cambuí - CEP 13024-001 / Tel.: 19 3779.3370
Campus Campinas - Unidade Swift	R. Waldemar César de Silveira, 105 - Swift - CEP 13045-510 / Tel.: 19 3779.3300 / Fax: 3779.3321
Campus Itatiba	Av. General Lucena Franco, 300 - Centro - CEP 13250-400 / Tel.: 11 4534.0000 / Fax: 4534.0215

Anexo III

Carta de autorização por campus da Instituição de Ensino Superior para a coleta de dados

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

A/C
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco

Prezados,

Eu, Carlos Eduardo Pizzolatto, CPF: 079.599.138-03, diretor do campus Itatiba, da Universidade São Francisco, autorizo a pesquisadora Ana Lucia Pereira da Silva Minutti, sob orientação da Profª. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco a coletar dados referentes ao projeto de pesquisa intitulado: Estudo correlacional entre atribuições causais, estratégias autoperjudiciais e autopercepção de desempenho em universitários.

Prof. Me. Carlos Eduardo Pizzolatto
Diretor do Campus Itatiba
Universidade São Francisco

Itatiba, 27 de outubro de 2017.

Campus: Bragança Paulista Av. São Francisco de Assis, 210 - Jd. São José - CEP 12916-900 / Tel.: 11 2454.0000 / Fax: 4034.9025
Campus: Campinas - Unidade Cambuí R. Cel. Silva Talles, 700 prédio C - Cambuí - CEP 13024-001 / Tel.: 19 3779.3370
Campus: Campinas - Unidade Swêth R. Waldemar César de Silveira, 105 - Swêth - CEP 13045-010 / Tel.: 19 3779.3300 / Fax: 3779.3321
Campus: Itatiba Av. Senador Lucena Franco, 360 - Centro - CEP 13250-400 / Tel.: 11 4534.0000 / Fax: 4534.9015

Anexo IV

Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: ESTUDO CORRELACIONAL ENTRE ATRIBUIÇÕES CAUSAIS, ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS E AUTOPERCEPÇÃO DE DESEMPENHO EM UNIVERSITÁRIOS	
Pesquisador Responsável: ANA LUCIA PEREIRA DA SILVA MINUTTI	
Área Temática:	
Versão: 1	
CAAE: 80592117.2.0000.5514	
Submetido em: 29/11/2017	
Instituição Proponente: Universidade São Francisco-SP	
Situação da Versão do Projeto: Aprovado	
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1041770	

Anexo V

Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – 1ª via

ESTUDO CORRELACIONAL ENTRE ATRIBUIÇÕES CAUSAIS, ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS E AUTOPRECEPÇÃO DE DESEMPENHO EM UNIVERSITÁRIOS

Eu, _____ R.G. _____ abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da mestrandia Ana Lucia Pereira da Silva Minutti e da orientadora Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Campus Campinas – Swift, SP.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é avaliar se as atribuições causais e o uso de estratégias autoprejudiciais são preditivas da autopercepção de desempenho;
2. Durante o estudo serão utilizadas as Escalas de Avaliação das Atribuições de Causalidade para sucesso e fracasso acadêmico de universitários – EAAC-U e a de Estratégias Autoprejudiciais – EEA, além do Questionário de Autopercepção de Desempenho – QAD. Os instrumentos serão aplicados em sala de aula com duração estimada de 40 minutos.
3. Serão utilizados os meus dados de rendimento acadêmico, a saber, Coeficiente de Progresso Acadêmico (CPA) e Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA);
4. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
5. A pesquisa não apresenta riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável que cause desconforto emocional;
6. Estou livre para interromper a qualquer momento a participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
7. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
8. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone (11) 2454-8981.
9. Poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa (Ana Minutti), sempre que julgar necessário, pelo telefone (19) 3779-3371.
10. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, _____
Local data

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo VI

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – 2ª via

ESTUDO CORRELACIONAL ENTRE ATRIBUIÇÕES CAUSAIS, ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS E AUTOPRECEPÇÃO DE DESEMPENHO EM UNIVERSITÁRIOS

Eu, _____ R.G. _____ abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da mestrandia Ana Lucia Pereira da Silva Minutti e da orientadora Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Campus Campinas – Swift, SP.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é avaliar se as atribuições causais e o uso de estratégias autoprejudiciais são preditivas da autopercepção de desempenho;
2. Durante o estudo serão utilizadas as Escalas de Avaliação das Atribuições de Causalidade para sucesso e fracasso acadêmico de universitários – EAAC-U e a de Estratégias Autoprejudiciais – EEA, além do Questionário de Autopercepção de Desempenho – QAD. Os instrumentos serão aplicados em sala de aula com duração estimada de 40 minutos.
3. Serão utilizados os meus dados de rendimento acadêmico, a saber, Coeficiente de Progresso Acadêmico (CPA) e Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA);
4. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
5. A pesquisa não apresenta riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável que cause desconforto emocional;
6. Estou livre para interromper a qualquer momento a participação na pesquisa, não havendo qualquer prejuízo decorrente da decisão;
7. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
8. Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone (11) 2454-8981.
9. Poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa (Ana Minutti), sempre que julgar necessário, pelo telefone (19) 3779-3371.
10. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com o pesquisador responsável.

_____, _____
Local data

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo VII

Instrumentos

ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE PARA SUCESSO E FRACASSO ACADÊMICO DE UNIVERSITÁRIOS

Evely Boruchovitch & Acácia A. A. Santos, 2018

Gostaríamos de conhecer suas explicações para as coisas que dão certo e errado com você na sua vida como estudante. Não há respostas certas ou erradas. O importante é você responder com **sinceridade** o que realmente pensa. Você deve ler com cuidado cada item e decidir como a situação proposta se aplica à você. Lembre-se que quanto mais próximo do 1 você marcar, isso significará que aquela situação tem pouco a ver com você e quanto mais perto de 4, mais a situação descreve como você é.

Antes de começar o preenchimento das questões, preste atenção nos dois exemplos que se seguem:

EXEMPLOS:

(1) Não tem nada a ver comigo

(4) Me descreve realmente bem

	(1)	(2)	(3)	(4)
Exemplo 01: Tiro notas baixas porque fico nervoso nas avaliações				
Exemplo 02: Não consigo me concentrar nas aulas				

(1) Não tem nada a ver comigo

(4) Me descreve realmente bem

	(1)	(2)	(3)	(4)
01 Tiro boas notas porque sou inteligente				
02 Costumo me sair mal nas avaliações porque não sou uma pessoa de sorte				
03 Vou bem nas avaliações porque tenho bons métodos de estudo				
04 Consigo fazer coisas para ser mais inteligente				
05 Tiro notas baixas porque não recebo apoio da minha família para estudar				
06 Vou mal na universidade porque os meus professores não dão boas aulas				
07 Consigo prestar mais atenção nas aulas				
08 Consigo ser mais estudioso quando preciso				
09 Tiro boas notas porque tenho bons professores				

(1) Não tem nada a ver comigo

(4) Me descreve realmente bem

10	Não consigo fazer nada para ficar menos nervoso nas avaliações				
11	Consigo fazer coisas para que as atividades sejam mais fáceis				
12	Tiro notas baixas porque os meus colegas não me ajudam				
13	Vou mal porque não estudo como devia				
14	Não consigo fazer nada para os professores gostarem de mim				
15	Tiro boas notas porque tenho sorte				
16	Consigo deixar de conversar, em aula, com os meus colegas quando eu quero				
17	Tenho sucesso acadêmico porque meus professores explicam muito bem as matérias				
18	Tiro boas notas porque fico calmo nas avaliações				
19	Consigo fazer com que os professores gostem de mim				
20	Não consigo fazer nada para prestar mais atenção nas aulas				
21	Tenho sucesso nas matérias porque me concentro nas aulas				
22	Vou mal na universidade porque minha família não me dá apoio				
23	Tenho sucesso acadêmico porque sei como estudar				
24	Consigo melhorar minhas notas quando preciso				
25	Vou mal porque fico nervoso nas avaliações				
26	Sou bom aluno porque não converso durante as aulas				
27	Vou mal porque não presto atenção nas aulas				
28	Consigo ajuda da minha família quando é preciso				
29	Não consigo fazer com que os meus colegas me ajudem				
30	Não consigo fazer nada para ser mais inteligente				
31	Não consigo fazer nada para estudar melhor				
32	Vou mal porque sou dispersivo				
33	Consigo conversar menos nas aulas				
34	Vou mal porque as atividades propostas são difíceis para mim				
35	Tiro notas baixas porque os professores são rigorosos demais nas avaliações				
36	Sou bom aluno porque tenho uma boa base de conhecimentos				
37	Consigo ajuda dos colegas quando preciso				
38	Não consigo fazer nada para ser mais esforçado				
39	Tenho sucesso acadêmico porque sou esforçado				

(1) Não tem nada a ver comigo

(4) Me descreve realmente bem

40	Não consigo fazer nada para que as avaliações sejam mais fáceis				
41	Tenho sucesso na universidade porque sou estudioso				
42	Acerto as perguntas do professor porque presto atenção na aula.				
43	Consigo me esforçar para melhorar meu rendimento acadêmico				
44	Tenho um bom desempenho porque as atividades propostas são fáceis				

Anexo VIII

ESCALA DE ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS Evely Boruchovitch & Danielle Ribeiro Ganda, 2009, 2013 ¹

Alguns alunos, sem se dar conta, empregam determinadas estratégias durante sua vida acadêmica que acabam funcionando como uma “desculpa” para seu mau desempenho na universidade. Esta escala tem o objetivo de conhecer o possível uso destas estratégias por estudantes.

Você deve ler com atenção cada item, pensar em como a situação proposta lhe descreve e marcar um **X** na lacuna. Lembre-se que quanto mais próximo do 1 você marcar, isso significará que aquela situação tem pouco a ver com você. Já quanto mais próximo de 4, mais a situação descreve como você é. Nesta escala não existem respostas certas ou erradas, apenas queremos saber se essas situações acontecem com você. Ressaltamos que as respostas são totalmente confidenciais. Por favor, seja o mais **sincero(a)** possível.

(1)..... (2) (3) (4)
 Não tem nada a ver comigo Tem pouco a ver comigo Me descreve bem Me descreve realmente bem

		(1)	(2)	(3)	(4)
01	Alguns alunos deixam para estudar nas vésperas da prova. Caso se saiam mal, dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda a matéria.				
02	Alguns alunos não estudam com afinco e quando se saem mal, dizem que não é possível obter bons resultados, pois a carga horária do seu curso é muito pesada.				
03	Alguns alunos ficam mexendo no celular, durante as aulas. Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor.				
04	Alguns estudantes saem frequentemente de sala de aula. Caso tirem uma nota baixa na prova, dizem que foi porque perderam conteúdos importantes.				
05	Alguns alunos saem para passear mesmo quando têm de fazer um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que tiveram pouco tempo para realizá-lo.				
06	Alguns alunos envolvem-se propositalmente em muitas atividades. Se não se saírem bem na universidade, dizem que estiveram muito ocupados com outras coisas.				

¹ Escala desenvolvida com base na literatura da área.

(1)..... (2) (3) (4)
 Não tem nada a ver comigo Tem pouco a ver comigo Me descreve bem Me
 descreve realmente bem

07	Alguns estudantes participam de várias festas mesmo quando têm de entregar um trabalho importante. Caso o resultado não seja bom, dizem que a proposta do trabalho era muito complexa.				
08	Alguns alunos conversam com os colegas durante a aula. Caso não se saiam bem na disciplina, dizem que os amigos os distraíram.				
09	Alguns alunos sempre deixam para depois o estudo e a realização de trabalhos acadêmicos, às vezes, chegando ao ponto de não realizá-los. Caso se saiam mal na disciplina, dizem que foi por falta de tempo.				
10	Alguns alunos não leem os textos recomendados pelos professores, antes das aulas. Caso se saiam mal na avaliação, dizem que foi porque os textos eram muito chatos.				
11	Alguns alunos realizam outras atividades (assistem televisão, ouvem música ou navegam na internet) mesmo sabendo que tem pouco tempo para fazer um trabalho. Caso não se saiam bem, dizem que o trabalho era muito extenso.				
12	Alguns estudantes relatam que tem de ficar com os amigos e/ou com a namorado(a). Caso não façam um bom trabalho, dizem que não tiveram tempo para investir nos estudos.				
13	Alguns alunos não se preparam e, então, se sentem muito ansiosos no momento da realização de uma prova. Caso se saiam mal, dizem que a ansiedade os prejudicou.				
14	Alguns alunos estudam o conteúdo errado da prova. Caso não tenham um bom desempenho, dizem que foi essa a razão.				
15	Alguns alunos adiam a realização de algumas tarefas importantes até o limite do prazo estabelecido pelo professor. Caso se saiam mal, dizem que o trabalho foi feito de última hora.				
16	Alguns alunos não organizam bem seu tempo e então precisam ficar várias noites seguidas acordados para realizar um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que estavam com muito sono.				
17	Alguns alunos ficam muito focados em detalhes não essenciais de uma atividade importante e acabam se dedicando menos ao seu conteúdo. Caso a nota não seja a esperada, dizem que não tiveram tempo de fazer um bom trabalho.				

(1)..... (2) (3) (4)
 Não tem nada a ver comigo Tem pouco a ver comigo Me descreve bem Me
 descreve realmente bem

18	Alguns estudantes não investem tempo suficiente na realização de um trabalho importante e se o resultado não é bom dizem que não se engajaram.				
19	Alguns alunos ficam lendo revistas de entretenimento durante as aulas. Caso se saiam mal dizem que foi porque não entenderam a matéria.				

Anexo IX**QUESTIONÁRIO DE AUTOCLASSIFICAÇÃO DE DESEMPENHO***Elaborado com base na literatura da área*

Nº de matrícula _____	Sexo: _____	Idade: _____	Período: _____
Curso: _____	Data: _____		

INSTRUÇÕES:

As próximas questões referem-se a como você classifica e se sente frente ao seu desempenho acadêmico. Pense e assinale apenas um número.

Como você classifica seu desempenho acadêmico no ensino superior no momento?

Muito baixo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muito alto

Atualmente, o quanto você se sente satisfeito com seu desempenho acadêmico?

Nada satisfeito 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Muito satisfeito