

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE E ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS DE  
ALUNOS DE CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**Autora: Danielle Ribeiro Ganda**

**Orientadora: Evely Boruchovitch**

**CAMPINAS**

**2011**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ATRIBUIÇÕES DE CAUSALIDADE E ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS DE  
ALUNOS DE CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Autor: **Danielle Ribeiro Ganda**  
Orientadora: **Evely Boruchovitch**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Danielle Ribeiro Ganda e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 05 de abril de 2011

Assinatura: Evely Boruchovitch  
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

[Assinatura]  
[Assinatura]  
Evely Boruchovitch

Campinas  
2011

© by Danielle Ribeiro Ganda, 2011.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**  
Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

G151a

Ganda, Danielle Ribeiro  
Atribuições de causalidade e estratégias autoprejudiciais de alunos do  
curso de formação de professores / Danielle Ribeiro Ganda. – Campinas, SP:  
[s.n.], 2011.

Orientadora: Evely Boruchovitch.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade  
de Educação.

1. Auto-regulação. 2. Atribuição de causalidade. 3. Crenças. 4. Estudantes  
de pedagogia. 5. Procrastinação. I. Boruchovitch, Evely. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-053 /BFE

**Título em inglês:** Causal attributions and self-handicapping strategies of students of teacher's training course

**Keywords:** Self-regulation; Attribution of causality; Beliefs; Students of Pedagogy Course; Procrastination

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Evely Boruchovitch (Orientadora)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Anita Liberalesso Neri

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Acacia Aparecida Angeli dos Santos

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isabel Cristina Dib Bariani

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucía Diehl Tolaine Fini

**Data da defesa:** 05/04/2011

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail:** [danhaganda@yahoo.com.br](mailto:danhaganda@yahoo.com.br)

## ***Dedicatória***

***Este trabalho é dedicado aos meus pais Jeane e Samuel pelo amor, força e incentivo que me foram dados ao longo de toda vida.***

## **Agradecimentos**

À Prof. Dra. Evely Boruchovitch por sua dedicação, confiança e carinho ao me orientar. Obrigada por me incentivar a aproveitar ao máximo as minhas capacidades, contribuindo para a escrita deste trabalho e especialmente para minha formação profissional.

Às Prof. Dra. Anita Liberalesso Néri e Dra. Acácia Aparecida A. dos Santos pelas importantes considerações feitas no exame de qualificação e defesa. Obrigada pelo respeito e pela delicadeza expressos em seus comentários e sugestões. Vocês mostraram que a sabedoria não está nos títulos adquiridos, mas na humildade em se reconhecer um eterno aprendiz.

Às Prof. Dra. Lucila Diehl Tolaine Fini e Dra. Isabel Cristina Dib Bariani pela gentileza em lerem esta dissertação.

Aos meus pais Jeane e Samuel que tanto lutaram para formar nossa família com amor, educação e saúde. Vocês são para mim exemplos de honestidade, esforço, respeito e simplicidade.

Ao meu esposo Pedro Leonardo pela compreensão e ajuda nos dias e noites de trabalho. Obrigada pelo amor e incentivo tão importantes nesta etapa.

À minha linda sobrinha Beatriz cujo abraço, sorriso ou simples lembrança é capaz de abrandar todo cansaço e tristeza.

Aos meus queridos irmãos Muriell, Jéssica e Yuri pela torcida e momentos partilhados.

À amiga Denise pelo companheirismo e ajuda durante esses anos.

Aos amigos e familiares pelo incentivo, orações e afeição.

Às Prof. Dra. Telma Vinha e Dra. Sueli Édi Rufini pelos ensinamentos, apoio e carinho.

Aos coordenadores, professores e alunos que generosamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Ao Helymar Machado pela colaboração na análise estatística.

À Prof. Sandra Diniz pela precisas correções na revisão de português.

À CAPES pelo apoio financeiro.

E enfim, venho agradecer especialmente a DEUS por todas as bênçãos derramadas sobre minha vida. Agradeço por colocar pessoas boas em meu caminho, por me amparar nos momentos difíceis e por me ajudar a realizar os meus sonhos. A ti Senhor minha profunda gratidão e amor!

## RESUMO

Estudiosos da Psicologia e da Educação defendem que a meta da educação nos dias de hoje deve ser desenvolver nos estudantes a capacidade de serem autorregulados. A presente pesquisa teve como objetivo investigar dois aspectos da autorregulação que são as atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudicadoras de 164 alunos, de ambos os sexos, de idades entre 18 e 48 anos, matriculados no 2º e 4º anos do curso de Pedagogia de universidades públicas brasileiras. Para a coleta de dados utilizou-se quatro instrumentos: dois compostos por questões abertas e duas escalas do tipo *Likert*, que versavam sobre o uso de estratégias autoprejudiciais em contexto acadêmico e sobre as atribuições causais dos alunos, as dimensões que se enquadram e as emoções a elas relacionadas. Os dados objetivos foram analisados de acordo com os procedimentos da estatística descritiva e inferencial e as questões abertas foram avaliadas por meio da análise de conteúdo e do levantamento de frequência das respostas nas categorias. Os resultados mostraram que os alunos relataram utilizar diversas estratégias autoprejudicadoras no contexto acadêmico, principalmente a procrastinação e não fazer a leitura de textos teóricos. No que concernem às atribuições causais, os estudantes afirmaram que o sucesso é desencadeado predominantemente pelo esforço, o que suscita sentimentos de satisfação e felicidade. Já as causas mais citadas para o fracasso foram a desmotivação e a falta de esforço e os sentimentos a elas associadas foram frustração, culpa e tristeza. Observou-se também que os participantes que relataram maior frequência no uso de estratégias autoprejudicadoras foram aqueles que atribuíram causas internas ao fracasso e causas externas ao sucesso. Os resultados são discutidos em termos da importância de se investigar as crenças e comportamentos relacionados ao desempenho acadêmico de alunos universitários, especialmente os dos cursos de formação de professores.

**Palavras-chave:** Autorregulação da aprendizagem, Comportamento autoprejudicial, Atribuições Causais e Estudantes universitários.

## ABSTRACT

Scholars of Psychology and Education advocate that the goal of present education should be to develop within the students the ability to be self-regulated. The present research aimed to investigate two aspects of self-regulation, which are causal attributions and the use of self-handicapping strategies of 164 students of both genders, 18 to 48 years old, enrolled in the second and fourth-year of Pedagogy course at Brazilian public universities. To collect data were used four instruments: two of them consisting of two discursive questions and two *Likert* scales. These were related to the use of self-handicapping strategies in the academic context, the causal attributions of students, the attributional dimensions and the emotions related to them. The objective results were analyzed according to the procedures of descriptive and inferential statistics. The discursive data were evaluated using content analysis and counting the frequency of responses in categories. The results indicated that students reported using of several self-handicapping strategies in the academic context, primarily the procrastination and the not-reading of theoretical texts. Regarding to causal attributions, the students declared that success is predominantly triggered by effort, raising feelings of satisfaction and happiness. The causes most mentioned for failure were lack of motivation and lack of effort. The feelings associated with them were frustration, guilt and sadness. It was observed that participants who reported a frequent use of self-handicapping strategies were those who attributed failure to internal causes and success to external causes. The results are discussed in terms of the importance of investigating the beliefs and behaviors related to academic performance of college students, especially those in the teachers training courses.

**Keywords:** Self-regulation of learning, Self-handicapping behavior, Causal attributions and College students.

## Lista de Tabelas

Tabela 1 - Dados demográficos da amostra.....	49
Tabela 2 - Respostas dos alunos relativas ao relato de uso de estratégias autoprejudiciais.....	50
Tabela 3 - Porcentagem de alunos em relação ao número de estratégias citadas.....	50
Tabela 4 - Relação das estratégias autoprejudiciais mencionadas pelos alunos.....	51
Tabela 5 - Relação das justificativas apresentadas pelos alunos quanto à importância de refletir sobre o uso de estratégias autoprejudiciais.....	51
Tabela 6 - Relação das causas citadas pelos alunos para o sucesso acadêmico.....	53
Tabela 7 - Relação dos sentimentos relacionados ao sucesso acadêmico.....	53
Tabela 8 - Percepção dos alunos acerca do controle sobre a causa do sucesso acadêmico.....	54
Tabela 9 - Percepção dos alunos acerca da estabilidade da causa do sucesso acadêmico.....	54
Tabela 10 - Relação das causas citadas pelos alunos para o fracasso acadêmico.....	55
Tabela 11 - Relação dos sentimentos relacionados ao fracasso acadêmico.....	55
Tabela 12 - Percepção dos alunos acerca do controle sobre a causa do fracasso acadêmico.....	56
Tabela 13 - Percepção dos alunos acerca da estabilidade da causa do fracasso acadêmico.....	56
Tabela 14 - Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima no que diz respeito à escala de estratégias autoprejudiciais.....	57
Tabela 15 - Comparação dos escores da escala de estratégias autoprejudiciais e sexo.....	58
Tabela 16 - Comparação dos escores da escala de estratégias autoprejudiciais e ano do curso.....	59
Tabela 17 - Comparação dos escores da escala de estratégias autoprejudiciais e idade.....	60
Tabela 18 - Correlações da idade com os escores da escala de estratégias autoprejudiciais.....	60

Tabela 19 - Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima no que diz respeito à escala de atribuição de causalidade.....	61
Tabela 20 - Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade e sexo.....	62
Tabela 21 - Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade e ano do curso.....	63
Tabela 22 - Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade e idade.....	64
Tabela 23 - Correlações da idade com os escores da escala de atribuição de causalidade.....	65
Tabela 24 - Correlações dos escores da escala de atribuição de causalidade e da escala de estratégias autoprejudiciais.....	65

### **Lista de Figuras**

Figura 01 - Ciclo da autorregulação.....	02
--	----

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	1
Relevância do Estudo	5
<b>CAPÍTULO 1 – Atribuição de Causalidade</b>	9
1.1 – A Teoria da Atribuição de Causalidade de Bernard Weiner	14
1.2 – Pesquisas sobre a Atribuição de Causalidade	19
1.2.1. Pesquisas Internacionais	20
1.2.2. Pesquisas Nacionais	26
<b>CAPÍTULO 2 – Estratégias Autoprejudicadoras</b>	29
2.1 – Relações entre as Estratégias Autoprejudicadoras e as Atribuições de Causalidade	35
2.2 – Pesquisas sobre as Estratégias Autoprejudicadoras	37
2.2.1. Pesquisas Internacionais e Nacionais	38
<b>CAPÍTULO 3 – Método</b>	43
3.1 – Hipóteses	43
3.2 – Participantes	43
3.3 – Procedimento de Coleta de Dados	44
3.4 – Instrumentos	45
3.4.1. Situação-problema para Avaliação de Estratégias Autoprejudicadoras de Estudantes Universitários	45
3.4.2. Escala de Estratégias Autoprejudicadoras	46
3.4.3. Questões Abertas para Avaliação das Atribuições Causais e Emoções a ela relacionadas	47
3.4.4. Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários	47

3.5 – Procedimento de Análise de Dados	48
<b>CAPÍTULO 4 – Descrição dos Resultados</b>	49
4.1 – Análise Descritiva dos Dados Demográficos	49
4.2 – Análise Descritiva dos Dados Qualitativos	50
4.2.1. Estratégias Autoprejudiciais	50
4.2.2. Atribuição de Causalidade	52
4.3 – Análise dos Dados Objetivos	56
4.3.1. Escala de Estratégias Autoprejudiciais	57
4.3.2. Escala de Atribuição de Causalidade	61
4.4 – Análise de Correlação dos escores	65
<b>CAPÍTULO 5 – Discussão</b>	67
5.1 – Discussão dos Dados Qualitativos	67
5.1.1. Estratégias Autoprejudiciais	67
5.1.2. Atribuição de Causalidade	69
5.2 – Discussão dos Dados Objetivos	75
5.2.1. Estratégias Autoprejudiciais	75
5.2.2. Atribuição de Causalidade	77
5.2.3. Relações entre Estratégias Autoprejudiciais e Atribuição de Causalidade	79
<b>Considerações Finais</b>	81
<b>REFERÊNCIAS</b>	85
<b>ANEXO 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	99
<b>ANEXO 2 – Sistema de Categorização Estratégias Autoprejudiciais</b>	100
<b>ANEXO 3 – Sistema de Categorização Atribuição de Causalidade</b>	102

## APRESENTAÇÃO

A autorregulação refere-se à conduta controlada de uma pessoa, com o intuito de alcançar determinado objetivo (Zimmerman, 1998). O indivíduo autorregulado é capaz de, entre outros aspectos, analisar o próprio processo de aprendizagem, de fazer uma autoavaliação crítica, de tolerar a frustração e persistir diante das dificuldades encontradas na realização de uma atividade (Boruchovitch, 2004; Guimarães, Bzuneck & Sanches, 2002; Schunk, 2008; Zimmerman, 1998; Zimmerman & Schunk, 2004, 2008). Autorregular-se é o resultado da interação entre o indivíduo (suas crenças, habilidades), o seu comportamento (persistência na tarefa, organização) e o ambiente (expectativa do outro, apoio social) (Schunk & Zimmerman, 1998, 2008; Zimmerman, 1998, Zimmerman & Schunk, 2003).

Com relação ao contexto acadêmico, a autorregulação da aprendizagem é o processo pelo qual um aluno seleciona, organiza e monitora o seu próprio aprendizado. Inclui três dimensões: a comportamental, a metacognitiva e a motivacional (Sousa, 2006; Zimmerman, 2000). A dimensão comportamental refere-se aos atos de uma pessoa que visam a aperfeiçoar a sua aprendizagem; a metacognitiva diz respeito ao monitoramento do aprendizado e a dimensão motivacional envolve os interesses, a vontade e o engajamento na tarefa.

A autorregulação é um processo cíclico, ativo e particular do aluno, que pode ser dividido em três fases principais: prévia, controle volitivo e autorreflexão (Zimmerman, 2000). Enquanto a fase prévia envolve os processos e crenças que antecedem e preparam a aprendizagem, a fase do controle volitivo refere-se aos processos que ocorrem ao longo dos esforços do aprendizado e a fase da autorreflexão remete aos processos posteriores à aprendizagem (Sousa, 2006; Schunk, 2008; Zimmerman & Schunk, 2004). De acordo com esse modelo, os resultados de cada fase fornecem informações importantes que influenciarão o desempenho do estudante na fase subsequente, funcionando de forma circular e dinâmica (Zimmerman 1998). O ciclo da autorregulação pode ser visualizado na Figura 1 a seguir.

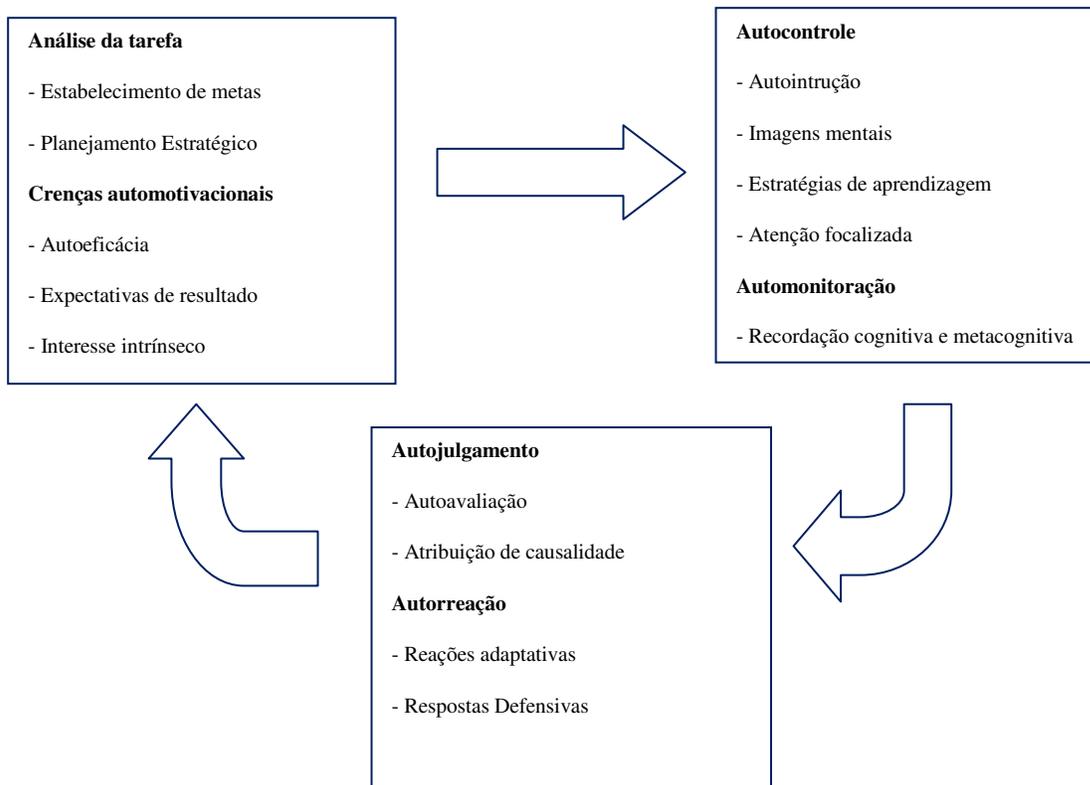


FIGURA 01: Ciclo da autorregulação (Esquema criado por Ganda, 2011 segundo o modelo de Zimmerman & Schunk, 2004).

A fase inicial do ciclo possui duas partes interligadas. Uma remete aos aspectos da tarefa e a outra, aos componentes motivacionais do indivíduo frente à atividade proposta. A análise da tarefa envolve o estabelecimento de metas, ou seja, a definição dos objetivos gerais e específicos que nortearão o trabalho e o planejamento estratégico, que diz respeito à escolha dos métodos e técnicas adequados à execução da tarefa. Esses dois processos são influenciados pelas crenças automotivacionais, tais como a autoeficácia, as expectativas de resultado e o interesse intrínseco na atividade (Costa, 2007; Zimmerman, 1998; Zimmerman & Schunk, 2004).

A fase do controle volitivo inclui os processos de autocontrole e automonitoramento que ocorrem durante a aprendizagem e que auxiliam os estudantes a se concentrarem nas suas tarefas e otimizarem seu desempenho. O processo de autocontrole refere-se à aplicação das técnicas e métodos selecionados na primeira etapa como: a autoinstrução, o uso de imagens mentais, o controle do tempo, as estratégias de aprendizagem, o pedido de

ajuda, a estrutura do ambiente e a focalização da atenção, entre outros. Já na automonitoração, os estudantes pensam na sua *performance*, nos fatores que estão à sua volta e nos efeitos de sua ação. É uma forma de recordar e registrar informações acerca do seu aprendizado no ato em que ele ocorre (Zimmerman, 1998; Zimmerman & Schunk, 2004).

Na última fase, a da autorreflexão, o indivíduo avalia o seu desempenho, faz atribuições causais aos resultados e ajusta o seu comportamento de forma positiva ou negativa frente a essa experiência, retroalimentando o ciclo da autorregulação. Nesse momento, são desencadeados os processos de autojulgamento e autorreação. O autojulgamento engloba a autoavaliação e a atribuição de causalidade. Já a autorreação envolve as reações adaptativas e as respostas defensivas (Costa, 2007; Schunk, 2008; Zimmerman, 1998; Zimmerman & Schunk, 2004, 2008).

No autojulgamento, o sujeito avalia os seus resultados de acordo com um critério, um padrão ou os compara com desempenhos anteriores e faz atribuições causais aos resultados que obteve (Zimmerman, 2000). Essa conduta é denominada atribuição de causalidade e refere-se ao modo pelo qual as pessoas atribuem causas às experiências de sucesso e de fracasso que vivenciam (Weiner, 2004). Já a autorreação pode manifestar-se por meio de respostas adaptativas ou defensivas (Schunk & Zimmerman, 1998; Zimmerman, 1998, 2000). As adaptativas referem-se aos ajustamentos feitos pela pessoa que visam a aprimorar a aprendizagem. Em contraponto, a segunda classe de respostas engloba as reações motivacionais defensivas que visam a proteger a autoestima e o autovalor do indivíduo. Ao conjunto desses comportamentos, dá-se o nome de *self-handicapping strategies* ou estratégias autoprejudiciais.

O foco do presente estudo está na última fase do ciclo da autorregulação, especificadamente, na investigação das atribuições causais e no possível uso de estratégias autoprejudiciais por alunos do Curso de Formação de Professores. Pesquisas realizadas com estudantes universitários têm mostrado que as atribuições causais possuem uma forte correlação com outros componentes da autorregulação da aprendizagem tais como a autoeficácia, a motivação, as estratégias de aprendizagem e a autoestima (Pilatti, Leão,

Vieira & Fonseca, 2008; Woolfson & Brady, 2009). Os estudos ressaltam que os alunos com atribuições causais mais funcionais para a aprendizagem tendem a apresentar melhor desempenho e maior dedicação, quando comparados com os outros colegas (Formiga, 2004). As atribuições funcionais referem-se, geralmente, às explicações internas, instáveis e controláveis dadas a situações acadêmicas. Um exemplo plausível seria o caso de um estudante que se saia mal em uma prova e acredite que sua nota baixa tenha sido resultado do seu pouco esforço. Essa crença poderá fazer com que ele estude mais, com o intuito de obter um melhor desempenho em uma próxima vez (Dela Coleta, 2006; Martini, 1999).

É sabido também que, em contexto acadêmico, os alunos universitários podem apresentar estratégias autoprejudiciais tais como abusar de álcool e de drogas, procrastinar, sair na noite anterior a um exame, fazer trabalhos na última hora, relatar sintomas físicos e psicológicos (dores de cabeça, mal-estar, ansiedade), entre outros (Leary & Shepperd, 1986; Zanatto, 2007). Subjacente a esses comportamentos, está uma crença na incapacidade do sujeito sobre si próprio. Como o indivíduo acredita que irá fracassar, ele cria estratégias que prejudiquem a realização de suas atividades acadêmicas (Smith, Snyder & Perkins, 1983; Tice, 1991).

O uso de estratégias autoprejudiciais busca assegurar que o outro (professor, colega, família) atribua o fracasso a causas externas ao aluno, sobre os quais ele não tem controle ou pelas quais é isento de responsabilidade (Kolditz & Arkin, 1982). Um estudante que deixou para fazer um trabalho importante no dia anterior à entrega pode alegar que o resultado não foi bom, pois teve pouco tempo para pesquisar. Mas se, mesmo assim, receber uma boa nota no trabalho, pode dizer que, apesar da falta de tempo, ele foi capaz de se sair bem. Dessa forma, percebe-se que as estratégias autoprejudiciais funcionam em uma dupla direção: ao mesmo tempo em que justificam o fracasso, aumentam o valor do sucesso (Berglas & Jones, 1978; Hirt, Deppe & Gordon, 1991; Tice, 1991). De acordo com Harris, Snyder, Higgins e Schrag (1986), os alunos que usam essas estratégias estão tão preocupados em falhar que, em vez de se prepararem da melhor forma, concentram-se em arrumar uma desculpa para o seu fracasso. Esses indivíduos acreditam que, ao terem seus atos julgados, na verdade estão recebendo um julgamento pessoal. Acreditam que as

críticas estão voltadas a eles próprios e não à atividade que realizaram (Hirt, Deppe & Gordon, 1991; Hirt, McCrea & Boris, 2003; Urdan, 2004).

### **Relevância do Estudo**

Pesquisadores têm ressaltado que a meta da Educação, em todos os níveis de ensino, deve ser promover a autorregulação dos alunos. No tocante ao Ensino Superior, acredita-se que os estudantes poderão tornar-se profissionais mais estratégicos se aprenderem a ser, no decorrer de sua formação, alunos mais autorregulados (Bandura, 2003; Boruchovitch, Costa & Neves, 2005; Zimmerman & Schunk, 2004).

Como mencionado anteriormente, a presente pesquisa buscou investigar as atribuições causais e o uso de estratégias autoprejudiciais por estudantes que se encontram em formação para a docência, uma vez que essas variáveis exercem um papel fundamental na promoção da aprendizagem autorregulada. Estudos têm sugerido que um professor autorregulado, capaz de identificar em si as variáveis cognitivas e motivacionais intervenientes no processo de aprendizagem, terá, possivelmente, maior competência e domínio para promover a autorregulação de seus alunos (Boruchovitch, Costa & Neves, 2005; Zimmerman, 2006; Zimmerman & Schunk, 2004;).

Na área educacional, estudos têm demonstrado que os processos de autorregulação da aprendizagem estão associados ao êxito acadêmico dos estudantes (Bandura, 2003; Montalvo & Torres, 2004; Zimmerman, 2004). De acordo com a literatura, alunos autorregulados apresentam atribuições mais funcionais à aprendizagem e menor frequência no uso de respostas defensivas ou estratégias autoprejudiciais, o que aprimora seu conhecimento e potencializa suas competências cognitivas (Zimmerman, 2006; Zimmerman & Schunk, 2004).

A busca em periódicos nas bases eletrônicas de dados<sup>1</sup> internacionais e nacionais revela uma diferença expressiva quanto ao número de publicações. Internacionalmente

---

<sup>1</sup> A pesquisa envolveu apenas artigos citados em bases eletrônicas de dados, obtidos pela internet ou impressos nas bibliotecas.

encontra-se uma quantidade maior de estudos que destacam a importância e a efetividade de se trabalhar com os alunos em busca de um aprimoramento de suas capacidades, ou seja, da promoção de sua autorregulação acadêmica. Em âmbito nacional, identifica-se uma escassa produção de estudos acerca do uso de estratégias autoprejudiciais e de sua relação com as atribuições causais dadas por alunos universitários. Portanto, faz-se necessário empreender esforços na realização de pesquisas para conhecer de que forma essas variáveis se manifestam na realidade da Educação Superior brasileira, com ênfase nos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, o presente trabalho foi organizado da seguinte forma: o capítulo primeiro é voltado à Teoria da Atribuição de Causalidade. Inicialmente é feita uma breve revisão histórica, pontuando as principais contribuições de diversos autores para o desenvolvimento dessa teoria. Em seguida, descrevem-se os conceitos mais importantes relacionados às atribuições causais para sucesso e fracasso acadêmico, desenvolvidos por Bernard Weiner. Para finalizar, apresenta-se o relato de pesquisas nacionais e internacionais que têm investigado as atribuições de causalidade com universitários e professores em exercício.

No Capítulo segundo, as Estratégias Autoprejudiciais são conceituadas a partir de uma sucinta revisão teórica e do relato de avanços científicos obtidos a respeito desse tema, nas últimas décadas. Depois, são expostas as relações entre as estratégias autoprejudiciais e as atribuições de causalidade. Apresentam-se também as pesquisas internacionais e a única nacional, encontrada até o momento, sobre o uso dessas estratégias por alunos universitários e por professores em exercício. Em seguida, descrevem-se os objetivos do estudo.

No Capítulo terceiro, destinado ao Delineamento do Estudo, são descritos os participantes da amostra, o procedimento de coleta e análise dos dados e os instrumentos que são utilizados na pesquisa.

Espera-se que os resultados deste trabalho promovam reflexões aos futuros docentes quanto às crenças que norteiam o seu comportamento como estudantes universitários e que também os incentivem a buscar formas de desenvolver em seus futuros alunos, estratégias

positivas de estudo e atribuições causais funcionais à aprendizagem. Além disso, que instiguem o desenvolvimento de novas pesquisas acerca da autorregulação da aprendizagem de alunos do Ensino Superior, especialmente aqueles dos cursos para formação de professores.

## CAPÍTULO 1 – ATRIBUIÇÃO DE CAUSALIDADE

Os seres humanos, providos de razão e inteligência, buscam explicações para os eventos que ocorrem na natureza, na sociedade e na sua vida pessoal. As pessoas procuram conexões entre as situações, as causas e os efeitos de tal forma que sua análise lhes permita prever, controlar e modificar resultados futuros (Graham & Weiner, 1996; Heider, 1958; Weiner, 1985). A Teoria da Atribuição de Causalidade surgiu no campo da Psicologia Social com o objetivo de explorar as causas atribuídas pelos indivíduos a fatos cotidianos que ocorrem com eles e com os outros (Heider, 1944; Stipek, 1981; Weiner, 1979). Além disso, a teoria propõe-se a investigar a relação das atribuições com as expectativas futuras, o desempenho, a motivação, o comportamento e as emoções das pessoas (Boruchovitch, 1994; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Martini, 1999; Martini & Del Prette, 2005; Mascarenhas & Almeida, 2005; Rodrigues, 1984; Stipek, 1988; Weiner, 2004).

O psicólogo austríaco Fritz Heider (1944) foi pioneiro no estudo dos conceitos de percepção social e atribuição causal. Para ele, a percepção social segue muitas das regras da percepção física de um objeto. Da mesma forma que vieses podem causar erros na percepção de um dado objeto (como as ilusões ópticas), tendências na percepção social podem distorcer uma situação. Ele afirmou que a percepção teria mais influência no comportamento de uma pessoa do que a própria realidade (Heider, 1944, 1958).

Heider (1958) pressupôs que o comportamento seja afetado tanto por fatores de causalidade pessoal, como de causalidade impessoal. Os primeiros referem-se a componentes internos e controláveis pelo indivíduo como os traços de personalidade, as atitudes e a vontade. Os demais são fatores externos, não manipuláveis pela pessoa, como as normas sociais, os acidentes de trabalho, o auxílio de outros e a sorte (Heider, 1944, 1958; Dantas, 2006).

Na década de 1960, os pesquisadores Jones e Davis (1965) propuseram o estudo das inferências subjetivas, com o objetivo de atribuir causas aos atos expressos das pessoas, a partir do ponto de vista do observador. Os autores investigaram a relação entre as atribuições e as inferências que se podem fazer sobre um comportamento, ou seja, a relação entre o ato e a intenção da pessoa que o fez (Jones & Davis, 1965). Eles listaram três

fatores que serviriam como critério para analisar esta relação: a “não comunalidade dos efeitos”, a “relevância hedônica” e o “personalismo” (Beck, 2001; Dela Coleta, 2006; Jones & Davis, 1965).

O primeiro fator é a “não comunalidade dos efeitos”, ou seja, quanto menor a possibilidade de causas explicáveis a uma situação, maior a possibilidade de acerto nas suposições. Por exemplo, se, em uma festa de aniversário, o aniversariante diz ao convidado que gostou do presente que recebeu, ele pode realmente ter gostado, estar sendo educado ou mesmo tentando agradar a pessoa que o presenteou. O número de respostas possíveis não permite determinar a causa real do comportamento (Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Jones & Davis, 1965).

O segundo fator, o da “relevância hedônica”, diz respeito às consequências boas ou más que o comportamento terá, diante da opinião de um observador. Dessa forma, ao agradecer o presente recebido, o observador poderá entender que o aniversariante buscou obter aprovação social do convidado, independente de ter gostado ou não do presente. Caso o indivíduo não agradeça, poderá gerar constrangimento e mal-estar perante os outros que o observam (Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Jones & Davis, 1965).

Já o terceiro fator refere-se ao “personalismo”, entendido como a possibilidade de a presença de uma pessoa afetar o comportamento da outra. Assim, demonstrar satisfação ao receber um presente seria mais provável perante a presença de outras pessoas do que se o aniversariante estivesse só (Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Jones & Davis, 1965).

Contemporâneo a Jones e Davis (1965), Haroldo Kelley foi outro pesquisador que investigou os processos envolvidos na atribuição de causalidade (Kelley, 1967, 1973). Para o autor, os efeitos covariam com uma causa, o que foi chamado de princípio da covariância. Se um mesmo resultado é obtido perante certa ação, tende-se a atribuir a essa ação a causa desse efeito (Kelley, 1971, 1973). Dessa forma, se todas as vezes que um aluno estuda para uma prova ele tira boas notas, ele tenderá atribuir o bom resultado ao seu esforço. Segundo Kelley (1967) os comportamentos podem ser analisados diante dos princípios da distintividade, da consistência e do consenso.

A distintividade é considerada alta, se a pessoa emitir um dado comportamento apenas frente a um estímulo específico. Caso ela se comporte dessa forma diante de qualquer estímulo, a distintividade é baixa. Uma pessoa que diz gostar de qualquer filme apresenta uma baixa distintividade para filmes de comédia, uma vez que não tem predileção por nenhum gênero. Mas, ao demonstrar satisfação apenas por “assistir a filmes” em detrimento de outros tipos de lazer, como “ir ao teatro” ou “jogar boliche”, então possui uma alta distintividade para “gostar de filmes” (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Kelley, 1971, 1973; Kelley & Michela, 1980).

A consistência refere-se a perceber se a pessoa age da mesma maneira em diferentes situações, mesmo que a interação com o estímulo seja diferente. Se isso ocorrer em grande número de situações a consistência é alta. Nesse caso, a pessoa que sempre assiste a filmes mesmo no cinema, na televisão ou no computador, demonstra alta consistência para “gostar de filmes”. Se apenas aprecia os filmes no cinema, a consistência é baixa (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Kelley, 1971, 1973; Kelley & Michela, 1980). O consenso consiste na análise de o mesmo comportamento ser emitido por outras pessoas frente à mesma situação. Quanto maior o número de pessoas que vierem a agir do mesmo modo, maior o consenso. Nesse caso, se um grande contingente de pessoas gosta de “assistir a filmes”, então o consenso para esse tipo de lazer é alto. (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Kelley, 1971, 1973; Kelley & Michela, 1980).

De acordo com o princípio da covariância, um comportamento que possua alta consistência, alta distintividade e alto consenso, é explicado ante às características do estímulo, ou seja, as atribuições causais feitas são de caráter externo (Beck, 2001; Kelley, 1973). Voltando aos exemplos anteriores, se um filme é elogiado por muitas pessoas (alto consenso), se um indivíduo geralmente não gosta de nenhum outro filme (alta distintividade) e se ele aprecia este filme específico em diversos contextos (alta consistência), então se acredita que o filme é muito bom.

Numa situação em que um comportamento apresenta baixo consenso, baixa distintividade e alta consistência, a ele são atribuídas causas internas da pessoa que o emitiu (Beck, 2001; Kelley, 1973). Dessa forma, se um filme foi apreciado por poucas pessoas

(baixo consenso), se o indivíduo gosta de qualquer filme (baixa distintividade) e se assiste a ele em qualquer contexto (alta consistência) então se supõe que essa pessoa goste desse filme por predileções individuais.

Ao analisar as causas internas (do sujeito) e as causas externas (do ambiente), Kelley (1973) formulou os conceitos de desconto e aumento. De acordo com o primeiro, quando se analisam as possíveis causas de um comportamento e uma dessas parece ser a mais provável, devem-se descontar as outras. Em contexto acadêmico, caso um aluno desinteressado e com baixo rendimento passe a estudar com afinco para uma prova final, o professor pode interpretar que ele esteja tentando recuperar o conteúdo perdido. Mas, caso descubra que o pai desse aluno lhe prometeu uma viagem se passar de ano, é mais provável que atribua a repentina dedicação do aluno a esse fato (Beck, 2001; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Kelley, 1971; Kelley & Michela, 1980).

O conceito de aumento refere-se ao fato de que quanto mais uma pessoa se engajar em um comportamento, mesmo passando por dificuldades e obstáculos, mais as causas explicativas são de ordem interna. Se um aluno com dificuldades em Matemática presta atenção às aulas, tira as dúvidas com o professor e estuda em casa, mesmo que nem sempre seu esforço resulte em boas notas, atribui-se o seu comportamento a crenças pessoais internas (Beck, 2001; Kelley, 1971; Kelley & Michela, 1980).

Os psicólogos Jones e Nisbett (1971) se propuseram a identificar as diferenças existentes entre as atribuições feitas pelo ator e pelo observador de uma situação. Segundo os pesquisadores, os atores têm a tendência de atribuir as causas de seus comportamentos a estímulos externos (situacionais); enquanto os observadores tendem a explicá-los de acordo com as características internas, inerentes ao indivíduo (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Gilbert, 1998; Jones & Nisbett, 1971). A tendenciosidade na visão de atores/observadores, geralmente, é confundida com a autosservidora. Esse segundo tipo refere-se à inclinação das pessoas em receberem créditos por seu sucesso, mas negarem responsabilidade por seus fracassos. Nesse caso, o indivíduo interpreta o seu resultado de acordo com seus interesses e de modo a proteger sua autoestima, não atestando ao outro que é incapaz (Miller & Ross, 1975; Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2000). Importante ressaltar que, quando alguém

estrategicamente cria situações que facilitem a externalização de um possível fracasso, esse ato recebe o nome de “*self-handicapping*” (Jones & Berglas, 1978). Esse termo ainda não possui tradução para o português, mas se entenderia como “autoprejudicar-se”. A utilização de estratégias autoprejudiciais tem o intuito de evitar a atribuição de culpa pelo fracasso que a pessoa acredita que irá receber (Harris & Snyder, 1986; Kolditz & Arkin, 1982). Esse conceito será mais bem trabalhado no próximo capítulo.

Rotter (1954) foi um pesquisador da aprendizagem social, que mesmo não tendo investigado diretamente a atribuição, trouxe importantes contribuições teóricas por meio do estudo do “*locus de controle*” (Rotter, 1966, 1990). Segundo o autor, controle percebido envolve a expectativa de uma pessoa em controlar as respostas do ambiente com o seu comportamento. As experiências passadas pela pessoa e as atribuições causais feitas aos resultados que obteve formam uma percepção geral do controle que ela exerce sobre as situações em sua vida. Essa percepção varia, gradualmente, da internalidade à externalidade e é condizente com as crenças do indivíduo em áreas específicas. De acordo com esse princípio, uma mulher pode sentir total controle em seu ambiente de trabalho, mas não sentir-se capaz de controlar o comportamento de seus filhos (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Difabio, 1994; Rotter, 1966, 1990).

O *locus de controle* refere-se ao lugar em que se encontra a percepção de controle do indivíduo, se interno ou externo. Pessoas com maior tendência à internalidade acreditam que os acontecimentos dependam de suas ações e características individuais. Em contrapartida, os sujeitos com tendência à externalidade são aqueles que atribuem a controlabilidade dos eventos em sua vida a causas externas. Os sujeitos externos podem ser divididos em: externos autênticos e externos defensivos. Os primeiros acreditam que os fenômenos ocorram devido ao destino, sorte ou divindade, sobre os quais nunca poderão exercer qualquer controle. Os externos defensivos ou também chamados de externos outros poderosos percebem que esse controle é exercido por outras pessoas, que são passíveis de serem influenciadas por eles (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Rotter, 1990).

Bernard Weiner partiu das ideias dos autores precedentes e formalizou a Teoria da Atribuição de Causalidade (Weiner, 1979). O autor concentrou seus estudos nas atribuições

presentes em situações de sucesso e de fracasso, especialmente em contexto acadêmico (Boruchovitch, 1994, Martini, 1999; Martini & Boruchovitch, 2004; Martini & Del Prette, 2005, Rodrigues, 1980; Rodrigues et al., 2000; Weiner, 1988, 1980).

### **1.1. A Teoria da Atribuição de Causalidade de Bernard Weiner**

A Teoria da Atribuição de Causalidade refere-se ao estudo das explicações causais dadas pelas pessoas aos eventos que ocorrem com elas e com os outros (Boruchovitch & Martini, 1997; Weiner, 1979, 1998, 2004; Martini, 1999; Ferreira, Asmar & Omar, 2002). Essas explicações são crenças que podem ou não ser condizentes com a realidade. Um indivíduo pode acreditar que não é capaz de realizar determinada atividade e, mesmo tendo o potencial para aprender o conteúdo, a sua convicção poderá levá-lo a evitar momentos de aprendizagem. Dessa forma, as crenças atribucionais exercem um papel mediador entre o comportamento e o indivíduo (Ferreira, Asmar & Omar, 2002; Martini & Del Prette, 2002, 2005).

O modelo atribucional incorpora cinco elementos: fatores antecedentes, causas percebidas, dimensões causais, consequências psicológicas e consequências comportamentais (Hamilton & Akhter, 2002; Pintrich & Schunk, 2001; Weiner, 1986, 2004). Segundo Weiner (1984) existe uma série de condições que antecedem as atribuições e que afetam consideravelmente as expectativas de resultado frente a uma situação. Esses fatores antecedentes são: crenças pessoais de competência, percepção da dificuldade da tarefa, informações sobre o desempenho de outras pessoas, história de desempenhos anteriores, análise do esforço necessário à execução da atividade e previsão de sorte (Martini & Boruchovitch, 2004; Stipek, 1988; Stipek & DeCotis, 1988; Weiner, 1984, 2004).

Em contexto acadêmico, se um aluno percebe que todos os colegas tiram boas notas, independente do seu empenho na disciplina, ele há de prever que as provas sejam fáceis ou que o professor aprove indiscriminadamente a todos. Caso contrário, se esse aluno está em uma sala cuja maior parte dos colegas tira notas baixas e alguns se saem bem, ele há de

acreditar que os resultados dependam da inteligência ou do esforço de cada um. Por outro lado, se esse jovem já possui um histórico de reprovações ou acredita que não é capaz de aprender, ele provavelmente creditará seus fracassos acadêmicos a si próprio, e o sucesso, a fatores externos, como a sorte (Graham & Weiner, 1996; Weiner, 1988, 2004).

Entre as possíveis causas explicativas a situações de sucesso e fracasso, as quatro encontradas inicialmente foram: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte (Weiner et al, 1971). Anos mais tarde, Weiner apresentou outras causas que poderiam estar relacionadas com o desempenho, como o humor, a enfermidade, a fadiga e a influência de outras pessoas (Weiner, 1974). Em trabalhos recentes, desenvolvidos em contexto educacional, foram acrescentados mais dois fatores que seriam o papel do professor e o uso de estratégias de aprendizagem (Weiner, 1988).

Segundo Weiner (2004), há inúmeras causas possíveis para explicar os eventos e mesmo uma mesma causa pode ser interpretada de forma diferente por duas ou mais pessoas. Por exemplo, um aluno pode acreditar que capacidade seja algo estável (“Não nasci para estudar matérias exatas”) ou instável (“Sou capaz de aprender Matemática”). As crenças desse aluno acerca da estabilidade ou controle da situação são determinantes no comportamento subsequente que terá após vivenciar um sucesso ou fracasso. O mais importante não são as causas, mas, sim, o modo pelo qual o indivíduo as percebe (Piccinini, 1990; Martini & Boruchovitch, 2004). Dessa forma, Weiner (1979) desenvolveu uma taxonomia do raciocínio causal que inclui três dimensões topográficas: o *locus* de causalidade, a estabilidade e a controlabilidade.

Inicialmente, as causas relacionadas ao desempenho foram classificadas segundo as dimensões *locus* de causalidade, se interno ou externo, e estabilidade, se estável ou instável (Weiner et al., 1971). Posteriormente, Weiner (1979) formulou uma terceira dimensão, a da controlabilidade, na qual uma causa é vista como passível ou não de controle pela pessoa. Essa se difere do *locus* de controle de Rotter (1966), no qual se afirmava que o controle poderia ser de ordem interna (dependente dos atos e características pessoais) ou de caráter externo (dependente de outras pessoas ou fatos externos). Segundo a taxonomia de Weiner,

internalidade e externalidade não são aspectos da dimensão controlabilidade e, sim, do *locus* de causalidade (Difabio, 1994; Sousa, Rosado & Cabrita, 2008).

Na dimensão *locus* ou internalidade da causa, fatores como capacidade, esforço, humor e cansaço seriam classificados como internos às pessoas, ao passo que a sorte, o auxílio do professor e a dificuldade da tarefa seriam causas externas. As causas classificadas segundo a internalidade eliciam reações emocionais e afetam a autoestima e o autoconceito do indivíduo (Martini & Boruchovitch, 2005; Weiner, 1988, 1990). Uma pessoa que interprete seu sucesso como consequência de sua inteligência ou esforço, sente-se realizada, feliz ou orgulhosa quando tal resultado é obtido. Em contrapartida, diante de situações de fracasso ela apresenta sentimentos de culpa, vergonha e/ou incompetência (Difabio, 1994; Weiner, 1988, 2004).

Na dimensão da estabilidade, as causas que se mantêm ao longo do tempo são definidas como estáveis (invariantes) e as que se alteram como instáveis (variantes). Dessa forma, capacidade seria considerada estável; e esforço, sorte, humor e ajuda do professor como instáveis. A estabilidade de uma causa interfere nas expectativas de sucesso e de fracasso futuro (Weiner, 1988, 2004). De acordo com Weiner (1979), um fracasso e um sucesso atribuídos a fatores estáveis geram expectativas de resultados semelhantes futuramente. Mas, se um fracasso é interpretado como consequência de uma causa instável, como o esforço, é possível que a pessoa obtenha sucesso em uma próxima oportunidade, desde que mude seu comportamento (Difabio, 1994; Graham & Weiner, 1996).

Na controlabilidade, os fatores são caracterizados como controláveis (ex. esforço, atenção às aulas) ou incontroláveis (ex. capacidade, sorte, dificuldade da tarefa). O auxílio do professor seria um exemplo de causa incontrolável para o sujeito, mas controlável pelo outro. Entretanto, a classificação proposta nesse caso é de se determinar o controle do ponto de vista da pessoa que vive a situação. A interpretação dos resultados, perante controle ou ausência dele, afeta significativamente as emoções, as expectativas e a motivação do indivíduo (Martini & Boruchovitch, 2004; Martini & Del Prette, 2005; Stipek & DeCotis, 1988; Weiner, 1988, 1990). Um aluno que tire uma boa nota e acredite que esse fato foi resultado de horas de estudo e atenção às aulas, se sentirá orgulhoso e ficará motivado a

continuar se dedicando para as próximas provas. Caso fracasse e acredite não se ter esforçado como poderia, terá sentimentos de culpa e tenderá a melhorar seu desempenho futuramente. Entretanto, se um estudante obtiver sucesso, mas atribuí-lo a fatores além de seu controle como a sorte ou capacidade, poderá ficar feliz, mas terá poucas expectativas de sair-se bem novamente. E se fracassar, ficará envergonhado e pouco motivado. Percebe-se que, nesse caso, independente do resultado, o comportamento do aluno frente aos estudos se manterá o mesmo, uma vez que ele não acredita ser capaz de alterar seu rendimento acadêmico (Weiner, 2004; Graham & Weiner, 1996).

Em estudos realizados na década de 1990, McAuley, Duncan e Russel (1992) investigaram a possibilidade de ampliar o modelo de Weiner (1979), dividindo a dimensão controlabilidade em controle pessoal e controle situacional. No primeiro, a pessoa tem domínio sobre a causa do evento e no segundo, o controle é exercido ou influenciado por outras pessoas (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Sousa, Rosado & Cabrita, 2008). Mesmo os autores tendo demonstrado a validade de seu modelo tetrafatorial, a proposta de Weiner permaneceu sendo a mais difundida e investigada no campo científico.

No desenvolvimento da taxonomia, houve um momento em que Weiner (1985) propôs uma quarta dimensão, denominada de generalidade. Nesse grupo, as causas seriam interpretadas como gerais ou específicas para uma situação (Weiner, 1985). Por exemplo, pode-se qualificar a inteligência como a causa para o sucesso de um aluno em uma disciplina específica ou dizer que ser inteligente é uma característica dele próprio, que determina o seu sucesso de forma geral, em vários outros contextos (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978; Martini, 1999). Devido a similaridades entre a generalidade e estabilidade, visto que uma causa geral seria considerada permanente em diversas situações, Weiner (1989) supôs que ela não devesse ser considerada uma dimensão e, sim, parte das demais.

De forma geral, pode-se dizer que há um consenso na classificação das quatro explicações causais mais comuns (capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte) dentro das dimensões causais (Weiner, 2004). A capacidade ou inteligência é uma causa considerada como interna, estável e incontrolável. O esforço é avaliado como interno,

instável e controlável. A dificuldade da tarefa e a sorte são classificadas como externas, instáveis e incontroláveis (Boruchovitch, 1994; Martini & Boruchovitch, 2004). Weiner (1988) ressalta que, socialmente, o esforço e a capacidade são avaliados de forma distinta. As pessoas dão mais valor ao emprego do esforço do que à capacidade. Caso uma pessoa obtenha sucesso em uma dada tarefa, ela receberá mais recompensas, se o resultado for creditado ao seu esforço que à sua capacidade. E, caso fracasse, ela terá uma punição maior se o resultado for interpretado por falta de esforço do que por falta de capacidade (Rodrigues, 1980; Rodrigues & Assmar, 2003; Weiner & Kukla, 1970). Isso acontece, pois se acredita que o esforço seja controlado pela pessoa, ou seja, que ela pode se dedicar mais ou menos à uma atividade sempre que quiser. Já a capacidade possui um caráter percebido como estável e fora do controle pessoal (Weiner, 2004).

De acordo com Fitch (1970), perante o julgamento social e como forma de proteção à autoestima, as pessoas buscam internalizar o sucesso e externalizar o fracasso (Knee & Zuckerman, 1996). O conceito de atribuição autosservidora refere-se a essa tendência das pessoas em receber créditos pelos bons resultados alcançados, mas negar responsabilidades sobre o seu fracasso. Dessa forma, elas buscam manter o equilíbrio psicológico diante de situações que ameacem o seu senso de capacidade e valor (Sousa, Rosado & Cabrita, 2008).

O uso da tendência autosservidora sofre variações conforme a cultura do indivíduo. Pesquisas demonstraram que alunos provenientes de países de culturas coletivistas atribuem o seu sucesso acadêmico menos a causas internas do que os estudantes de países ocidentais (Anderson, 1999; Mezuli, Abramson, Hyde & Hankin, 2004; Oishi, Wyer, & Colcombe, 2000). Teoricamente, supõe-se que, nas culturas ocidentais, as pessoas aprendam desde crianças que são as principais responsáveis pelo seu sucesso, ao passo que, nas culturas coletivistas, essa responsabilidade é compartilhada com a família e com os grupos sociais (Haugen, Lund, Ommundsen, 2008; Mezuli *et al.*, 2004).

Em síntese, pode-se dizer que a atribuição de causalidade está relacionada diretamente com a motivação e com a autoestima do indivíduo (Weiner, 1998). Em contexto acadêmico, as crenças dos alunos influenciam as expectativas de sucesso e

fracasso, o desempenho, a afetividade, o comportamento em sala e a motivação para a aprendizagem (Martini & DelPrette, 2005; Stipek & Decotis, 1988; Weiner, 1979; 1998). Diante desses aspectos, a atribuição de causalidade tornou-se uma importante variável a ser investigada no ambiente escolar. A seguir são expostas as pesquisas realizadas sobre esse tema no âmbito internacional e no nacional.

## **1.2. Pesquisas sobre Atribuição de Causalidade**

A Teoria da Atribuição de Causalidade tem gerado pesquisas em diversas áreas como a da saúde (Boruchovitch & Mednick, 2000; Drysdale, Jahoda & Campbell, 2009; Regato & Assmar, 2004), da psicologia social (Dantas, 2006; Pasquali & Moura, 2003; Ribas Jr., Moura & Bornstein, 2007; Rodrigues & Assmar, 2003), da desportiva (Benck, Valdés & Tróccoli, 2006; Chow & Feltz, 2008; Fonseca & Brito, 2001; Sousa, Rosado & Cabrita, 2008) e do trabalho (Fugas, 2007; MacKinlay & Langdon, 2009). Os seus pressupostos teóricos têm sido muito úteis para compreender a relação entre as crenças pessoais e o comportamento dos indivíduos em situações de realização, especialmente em contexto educacional, que será um dos objetivos centrais do presente trabalho.

Com o intuito de conhecer o futuro professor como estudante e suas atribuições de causalidade, foi feita uma busca nas literaturas internacional e nacional acerca desse tema. Procurou-se por pesquisas que envolvessem as atribuições causais de estudantes universitários, especialmente do Curso de Pedagogia. Diante do restrito número de publicações com essa população e dos importantes resultados obtidos por estudos realizados com professores em exercício, optou-se por incluir também as pesquisas desenvolvidas com esse grupo.

A consulta realizou-se nas bases de dados e periódicos eletrônicos da *American Psychological Association* (APA), *Scientific Library On Line* (SciELO), *Education Resources Information Center* (ERIC), *Science Direct* e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS-Psi) e também em periódicos impressos, todos publicados no período de 1998 a 2010. Para a busca internacional foram usadas as seguintes palavras-chave: “*causal*

*attributions*”, “*attributional causality*”, “*college students*”, “*teachers formation course*”, “*pre-service teachers*”. Para a pesquisa nacional, foram usados os termos: “atribuição de causalidade”, “atribuições causais”, “alunos universitários” “estudantes de pedagogia”, “estudantes de licenciatura”, e “formação de professores”.

Cabe mencionar que, no decorrer dessa busca científica, foi encontrada uma série de artigos sobre a atribuição de causalidade aplicada a diversos contextos como o organizacional e o esportivo. Entretanto, eles foram excluídos desta revisão, pois não se enquadravam ao objetivo deste trabalho que é analisar as atribuições de sucesso e fracasso em atividades acadêmicas. A seguir, os estudos são apresentados em ordem cronológica, do mais antigo para o mais atual. Primeiramente, são descritos aqueles desenvolvidos com estudantes universitários e, em seguida, os com professores em exercício.

### **1.2.1. Pesquisas Internacionais**

O trabalho desenvolvido por Van Laar e Weiner (1998) buscou analisar o modo pelo qual as atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso acadêmico, as expectativas de futuro e a autoestima influenciam a motivação de 529 estudantes universitários do Curso de Psicologia. Além disso, objetivou-se identificar o papel que a percepção de discriminação social exerce na motivação de alunos afro-americanos em relação a seus colegas brancos. Para o alcance dos objetivos, foram utilizadas duas escalas do tipo *likert*. Uma delas foi uma escala de autoestima e a outra, desenvolvida pelos próprios autores, que continha itens referentes às atribuições, às expectativas, à motivação e à percepção social. Os resultados mostraram que, no início da Graduação, os alunos afro-americanos possuem expectativas maiores que os seus colegas, mas que elas tendem a decrescer conforme avançam no curso. Entretanto, a autoestima e motivação desses alunos continuam altas. Esses dados são consistentes com o fato de que eles tendem atribuir o fracasso a causas externas (como a desigualdade social) e o sucesso a fatores internos (esforço).

Strohkirch e Hargett (1998) pesquisaram a diferença de sexo quanto às atribuições de causalidade e à motivação de 236 (132 mulheres e 104 homens) alunos do Curso de Comunicação de uma universidade pública americana. Os participantes responderam

escalas com itens sobre atribuição para sucesso e fracasso acadêmico, motivação, autoestima e *performance*. Na amostra total, as autoras encontraram uma correlação positiva entre o nível de motivação para a aprendizagem e a estabilidade das atribuições feitas pelos alunos em atividades acadêmicas. Houve diferença entre os gêneros, no que concerne às atribuições para o sucesso e para o fracasso. As mulheres atribuíram suas realizações com maior frequência a causas externas e os fracassos a fatores internos, em comparação aos estudantes do sexo masculino.

A relação entre as atribuições de causalidade e o senso de autoeficácia foi o foco da pesquisa de Hamilton e Akhter (2003), realizada com 172 alunos da área da Educação de uma universidade na Nova Zelândia. Com o propósito de validar uma escala multidimensional e multiatribucional de causalidade para o sucesso e o para fracasso em domínios acadêmicos e sociais, os autores mostraram que as atribuições diferem-se de acordo com o contexto. A escala foi dividida em quatro subescalas, cada uma correspondente a uma causa, que seriam: esforço, capacidade, contexto e sorte. Essas causas corresponderiam, por sua vez, às dimensões de *locus*, controlabilidade e estabilidade. No domínio de realização acadêmica, observou-se que os alunos com maior pontuação nas subescalas “capacidade”, “contexto” e “sorte” (incontroláveis), obtiveram menor pontuação na subescala “esforço” (controlável). O mesmo não ocorreu para o domínio social. Conclui-se que a escala seria melhor preditora de situações específicas (ex. sucesso acadêmico) e não generalizável a várias áreas da vida do estudante. Isso corroborou outros estudos nos quais os alunos fizeram atribuições diferenciadas, perante a situação no qual se sentiam autoeficazes.

O estudo de N’gbala e Branscombe (2003), realizado com 78 alunos do primeiro ano do Curso de Psicologia de uma universidade francesa, teve o objetivo de analisar o modo pelo qual as atribuições influenciam os pensamentos posteriores a uma situação. Os participantes foram submetidos a um programa de computador no qual eram apresentadas situações fictícias em que eles deveriam assinalar as causas que levaram àquele evento e quais providências deveriam ser tomadas após o ocorrido. O conteúdo e o tempo das respostas foram anotados. Observou-se que diante de um fracasso desencadeado por causas internas e instáveis, os alunos tendem a pensar em alternativas que pudessem ter evitado

esse resultado. Isso ocorre em situações nas quais as condições antecedentes (diferentes possibilidades de ação) são conhecidas. Os dados mostraram que, após o resultado, o pensamento de atribuição (por que isso ocorreu?) ocorre primeiro que o de reflexão (como poderia ter sido diferente?), mas que possuem um tempo de resposta muito próximo.

Peterson e Schreiber (2006) desenvolveram uma análise exploratória com 211 estudantes universitários do Curso de Psicologia da área educacional. Os autores se propuseram a investigar possíveis interações entre duas causas atribucionais (capacidade e esforço), as expectativas de resultado e as emoções de alunos em trabalhos cooperativos (de dupla). Primeiramente os estudantes responderam a um questionário sobre as atribuições causais aplicadas em diversas situações acadêmicas. A partir dos dados obtidos na primeira etapa, desenvolveram-se oito subescalas relacionando as variáveis atribuição, expectativa e emoção, analisadas diante de quatro cenários hipotéticos de trabalho em grupo. Ao fazerem uma atividade com um colega com alta capacidade, os alunos esperam obter bons resultados, mesmo que não acreditem em si. Caso tirem uma nota baixa, atribuem o fracasso a fatores externos (como dificuldade da tarefa) e elevam a expectativa sobre um melhor desempenho futuro. Os dados demonstraram que, no caso do fracasso decorrente do pouco esforço, os sentimentos preponderantes são a culpa e a vergonha.

A influência das atribuições causais no sofrimento psíquico e nas estratégias de enfrentamento frente a uma situação de fracasso acadêmico foi o tema da pesquisa de Mclean, Strongman e Nela (2007). Os 189 participantes, alunos de vários cursos de uma universidade da Nova Zelândia, responderam a um questionário sobre as possíveis causas que seriam atribuídas a um hipotético mau desempenho em um exame e sobre as estratégias que deveriam ser utilizadas diante dessa situação. Os resultados mostraram que o fracasso decorrente de fatores internos e instáveis gera menores níveis de sofrimento psíquico e maiores comportamentos de enfrentamento. Quando as causas atribuídas ao insucesso são estáveis, os pensamentos de preocupação e o comportamento de evitação aparecem com mais frequência. Na comparação entre os gêneros, observou-se que as mulheres apresentam maior sofrimento psíquico, ao anteciparem um fracasso e que buscam mais apoio social quando têm um fraco desempenho em uma atividade acadêmica.

Uma pesquisa quantiqualitativa desenvolvida por Cortés-Suarez e Sandiford (2008) teve o objetivo de investigar a relação entre o desempenho acadêmico e as atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso em uma disciplina de alta complexidade e alta taxa de repetência. A amostra constitui-se de 410 estudantes do primeiro ano do Curso de Matemática de uma universidade pública na Flórida. Primeiramente, foi pedido a eles que escrevessem sobre os motivos que os levavam a ter sucesso ou fracasso na disciplina de Álgebra. Depois que, por meio de uma escala, quantificassem suas atribuições dentro das três dimensões atribucionais (localidade, estabilidade e controlabilidade). Os alunos com bom e mau desempenho na disciplina atribuíram seus resultados primeiramente ao fator esforço e depois ao fator capacidade. Entretanto, os participantes com notas mais baixas mencionaram o grau de dificuldade da tarefa como um importante causa para o seu insucesso.

Haugen, Lund e Ommundsen (2008) pesquisaram as diferenças atribucionais entre dois grupos de universitários provenientes de culturas diferentes (uma coletivista e uma individualista). O grupo coletivista foi formado por 90 estudantes do Curso de Formação para Professores pré-escolares. Já o subgrupo dos individualistas constituiu-se por 60 estudantes de Educação Física. Os participantes responderam a escalas de autoconceito, de motivação, de ansiedade e de atribuição de causalidade. Os estudantes da cultura coletivista atribuíram mais seu sucesso a fatores externos e o fracasso a causas internas, quando comparados aos de cultura individualista, enquanto o segundo subgrupo mostrou assumir responsabilidade tanto pelo seu sucesso quanto pelo fracasso.

Os autores Ferla, Valcke e Schuyten (2009) investigaram, por meio de escalas, quais seriam as crenças atribucionais de 448 estudantes do primeiro ano dos cursos de Psicologia e de Ciências da Educação acerca de sua aprendizagem e o impacto de seus modelos de aprendizagem em suas estratégias de estudo. Primeiramente, para que fosse diagnosticado o modelo de aprendizagem adotado por cada aluno, usaram-se duas escalas que mensuravam suas crenças, suas concepções de aprendizagem, seu sentimento de autoeficácia, suas atribuições para a *performance* acadêmica e suas expectativas de avaliação. Ao analisar todos esses dados, identificou-se que os universitários se agrupavam em quatro modelos de aprendizagem que seriam o da aprendizagem significativa, o da memorização profunda, o

da reprodução do conteúdo e o do desamparo aprendido. Cada modelo relacionou-se com a percepção de controlabilidade ou incontrolabilidade da causa. Os resultados mostraram que os estudantes universitários, com um modelo correspondente à aprendizagem significativa e à memorização profunda do material, atribuíam o seu sucesso acadêmico a fatores controláveis, possuíam uma visão construtiva do conhecimento e um forte senso de autoeficácia. Eles assumiam a responsabilidade por sua aprendizagem, persistiam mais, faziam mais uso de estratégias de aprendizagem e acreditavam em sua capacidade. Por outro lado, os alunos com um modelo de aprendizagem voltado à reprodução e ao desamparo aprendido apresentavam um fraco senso de autoeficácia e atribuíam seu sucesso a causas incontroláveis. Além disso, tinham uma crença de aprendizagem mecanizada, pois não se viam capazes de compreender o conteúdo ministrado pelo professor, devendo, então, reproduzir as informações da forma que lhes eram ensinadas.

Até o momento, foram relatadas pesquisas que envolveram alunos universitários, entre eles, alguns relativos aos que estão no Curso de Formação para Professores. Ao longo da busca na literatura internacional, foram também encontrados trabalhos voltados às atribuições causais e à atuação de professores em exercício que trabalham na Educação Básica. Devido a sua relevância para essa pesquisa, esses estudos são revistos brevemente a seguir.

Woolfson, Grant e Campbell (2007) estudaram as crenças atribucionais de 105 professores de classes regulares e classes especiais acerca do desempenho de alunos com dificuldade de aprendizagem. Os participantes responderam a uma escala sobre as atribuições causais para cada hipotética situação apresentada. Os professores das classes regulares apresentaram uma visão menos otimista frente à aprendizagem das crianças, atribuindo o “fracasso” a causas incontroláveis. Já os professores de classes especiais acreditavam que os alunos eram capazes de aprender e que eles poderiam ajudá-los a superar essas dificuldades.

Em estudo subsequente, Brady e Woolfson (2008) aplicaram escalas para investigar a relação entre as atribuições e o senso de autoeficácia de 118 professores divididos em três grupos (classes regulares, auxiliares de aprendizagem e classes especiais). Eles constataram

que a autoeficácia docente era mais preditora das explicações causais que o lugar ocupado pelo professor na escola. Ou seja, independente de serem de classes regulares, se auxiliares ou de classes especiais, os profissionais com maior crença em sua capacidade de ensinar tendiam a atribuir o sucesso e o fracasso de seus alunos a questões instáveis e controláveis pelo discente e por eles próprios.

A partir desses resultados, Woolfson e Brady (2009) propuseram-se a analisar a relação entre o senso de autoeficácia, a experiência (anos de trabalho), o desenvolvimento profissional (tempo de estudo e treinamento) e as crenças de 199 professores acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem. Os autores constataram que os docentes menos confiantes atribuíam o fracasso a causas internas ao aprendiz. Em contrapartida, os professores com maior senso de autoeficácia acreditavam que os alunos não aprendiam devido à falta de métodos de ensino adequados às suas necessidades. Acreditavam também que, perante o preparo e dedicação do professor, eles poderiam se desenvolver. Não foram encontradas relações significativas entre ao tempo de experiência, o desenvolvimento profissional e as atribuições causais dos participantes.

Em resumo, as pesquisas internacionais relativas às atribuições de causalidade de universitários e de professores em exercício têm demonstrado que há uma forte correlação entre as crenças atribucionais e outras importantes variáveis acadêmicas como a motivação, o desempenho e o senso de autoeficácia (Cortes-Suarez & Sandiford, 2008; Ferla, Valcke & Schuyten, 2009; Strohkirch & Hargett, 1998; Woolfson, Grant & Campbell, 2007). Na maior parte dos estudos, os dados foram coletados de forma quantitativa, por meio de escalas do tipo *Likert*. Observou-se que os estudantes e os educadores com atribuições mais funcionais (internas e controláveis), assumem maior responsabilidade pelo seu próprio aprendizado e o de seus alunos. A seguir, são descritas as pesquisas encontradas na literatura nacional sobre as atribuições de causalidade de alunos universitários e de professores da Educação Básica.

### 1.2.2. Pesquisas Nacionais

O trabalho de Formiga (2004) propôs-se a investigar 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 dois questionários. O primeiro dizia respeito a variáveis atribucionais, internas e externas, que poderiam ser atribuídas a um sucesso acadêmico (ex. ter tido bom resultado em uma prova e ter sido aprovado). O segundo referia-se a indicadores de rendimento acadêmico, como o esforço (horas dedicadas ao estudo fora da faculdade) e a autopercepção de bom estudante. Os resultados indicaram que estudantes provenientes das duas universidades não apresentam diferenças significativas quanto às atribuições internas. Eles atribuem seu sucesso acadêmico em grande parte à sua capacidade e ao gosto pelos estudos. Quanto às atribuições externas, os alunos da instituição pública creditam seu sucesso mais aos procedimentos de estudo (ex. trabalhar em grupo, tirar dúvida com o professor). Já 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), já o grupo da universidade privada apresentou uma frequência maior no “autoconceito de bom estudante”.

Pilati, Leão, Vieira e Fonseca (2008) realizaram um estudo no qual um dos objetivos era avaliar os efeitos da atribuição de causalidade sobre as emoções e a intenção do comportamento de ajuda. Os participantes eram 181 alunos universitários de cursos variados que, diante de cenários experimentais, deveriam responder questões voltadas à intenção de ajuda e à percepção de controlabilidade causal. Os resultados revelaram que os estudantes, em situações que atribuem maior controle à pessoa que pede ajuda, tendem a culpá-la e prestar-lhe menos auxílio. Caso percebam que o indivíduo não tinha controle sobre o evento, eles demonstram sentimentos de simpatia e maior tendência em ajudar.

As pesquisas nacionais, de caráter qualitativo, demonstraram que as atribuições causais relacionam-se com o comportamento e as emoções dos estudantes frente a uma realização acadêmica. O modelo sequencial “pensamento-emoção-ação” proposto por Weiner (1980) pôde ser observado, inclusive, no contexto em que os universitários

julgaram se deveriam ou não auxiliar o colega de acordo com as atribuições que faziam. A seguir, são relatados os estudos brasileiros realizados com professores em exercício, a respeito de suas crenças atribucionais frente ao fracasso e sucesso de seus alunos.

Neves (2002) desenvolveu uma pesquisa de caráter exploratório com o objetivo de investigar relações entre a percepção, as expectativas e o desempenho de estudantes, de terceira e quarta séries do Ensino Fundamental, na disciplina de Matemática. Além disso, buscou analisar possíveis relações entre as crenças atribucionais e expectativas docentes acerca da *performance* de seus alunos. Participaram do estudo seis professores que responderam um questionário com perguntas fechadas e abertas sobre essas variáveis. Os resultados demonstraram que os estudantes cujos docentes apresentaram percepções e expectativas favoráveis ao seu sucesso, obtiveram um melhor desempenho acadêmico.

Em estudo realizado com 30 professoras do Ensino Fundamental, Martini e DelPrette (2002) propuseram-se a identificar as crenças atribucionais das participantes frente ao desempenho acadêmico de seus alunos. Os resultados revelaram uma discrepância entre o discurso das professoras e as atribuições feitas diante do sucesso e o fracasso dos estudantes. Nas questões abertas do questionário, as professoras reportaram que o papel do docente é fundamental para a aprendizagem das crianças. Entretanto, ao responderem as questões fechadas, as participantes tenderam a se eximir da responsabilidade nas situações em que os alunos apresentam baixo rendimento. De forma geral, as professoras atribuíram as causas do sucesso e fracasso acadêmico a características próprias dos estudantes (esforço e capacidade).

A partir disso, Martini e Del Prette (2009) avaliaram as crenças de 33 professoras de Ensino Fundamental, identificadas como facilitadoras do aprendizado ou dificultadoras do aprendizado. As crenças analisadas referiam-se, de forma geral, à aprendizagem dos alunos e à ação docente em sala de aula. Ao comparar os dois grupos, observou-se que as professoras facilitadoras apresentaram maior concordância em afirmar que as relações interpessoais, o desenvolvimento socioemocional e a aprendizagem dos alunos estão intimamente associados. Elas também apresentaram um maior número de explicações causais ao fraco desempenho dos alunos. Os resultados sugeriram que as professoras facilitadoras do aprendizado tinham maior capacidade de análise e de discriminação dos

componentes do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Além disso, que elas acreditavam que tinham um papel fundamental nesse processo, o que as motivava a buscar métodos de ensino diferenciados.

Em resumo, as pesquisas constataam que as crenças atribucionais dos professores frente aos resultados dos alunos afetam a relação entre eles, no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento socioemocional (Martini & Del Prette, 2002, 2009; Neves, 2002). O engajamento dos docentes no processo de ensino-aprendizagem, visível em seus métodos de trabalho, iniciativa e persistência, é diretamente influenciado por suas atribuições causais (Woolfson, Grant & Campbell 2007). A partir desses dados e diante da escassez de publicações sobre esse tema, reafirma-se a importância de se investigar as atribuições causais de alunos que se estão preparando para ser professores. Para além da investigação ressalta-se a necessidade de se atuar de forma a transformar as suas crenças atribucionais disfuncionais, uma vez que elas podem prejudicar sua própria aprendizagem ao longo da faculdade e também sua atuação profissional futura.

Neste capítulo foi feito um breve resgate histórico da Teoria da Atribuição de Causalidade, de seus principais conceitos e das pesquisas atuais que têm contribuído para o avanço do estudo das implicações desse tema no contexto educacional. O próximo capítulo será destinado a segunda variável investigada no presente trabalho: as estratégias autoprejudiciais.

## CAPÍTULO 2 – ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS

Um pressuposto geral em Psicologia é que as pessoas são naturalmente motivadas a procurar informações sobre o seu ambiente e sobre a sua capacidade em agir sobre ele (Berglas & Jones, 1978; Kolditz & Arkin, 1982). A partir de uma avaliação adequada dos eventos e do impacto de suas ações no mundo, os indivíduos têm maior possibilidade de controlar os acontecimentos de sua vida (Kelley, 1967). Entretanto, segundo Atkison (1957), há indivíduos que, inseguros quanto à sua capacidade para realizar uma atividade, 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 (Jones & Berglas, 1978; Smith, Snyder & Perkins, 1983).

As estratégias autoprejudiciais são atos ou escolhas feitos anteriormente à realização de uma atividade e que prejudicam a sua realização (Kolditz & Arkin, 1982). Nas últimas décadas, vários pesquisadores têm investigado o uso dessas estratégias por diferentes grupos de pessoas como pacientes hipocondríacos (Smith, Snyder & Perkins, 1983) e indivíduos com baixa autoestima (Tice, 1991). Entretanto, o maior parcela de pesquisas concentrou-se no ambiente escolar (Jones & Berglas, 1978; Kolditz & Arkin, 1982; Harris, Snyder, Higgins & Schrag, 1986; Hirt, Deppe & Gordon, 1991; Hirt, McCrea & Boris, 2003 entre outros).

Na década de 1960, Birney, Burdick e Teevan (1969) propuseram que pessoas com elevado medo do fracasso engajam-se em comportamentos voltados a manter a atribuição à capacidade intacta, porque falhas poderiam causar uma baixa na avaliação pessoal e social. Esses comportamentos nem sempre se traduziriam em ações adequadas à realização de uma atividade e, às vezes, poderiam ter como objetivo proteger o valor da pessoa. Os autores sugeriam que a baixa autoestima e também o medo do fracasso poderiam motivar o uso de estratégias autoprotetoras e, ao mesmo tempo, prejudiciais ao desempenho. Essas estratégias poderiam 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, apelando para diversas outras razões como: dificuldades da tarefa, má sorte, fadiga, entre outros. Outra forma possível e efetiva de se evitar um diagnóstico relacionado à capacidade seria aplicar menos esforço à tarefa, o que seria facilmente aceito como um motivo plausível para o fracasso (Birney, Burdick & Teevan, 1969).

De acordo com Mette (1971), frente a uma situação em que o bom desempenho parece inalcançável, as pessoas deliberadamente escolhem o fracasso. Dessa forma, elas não criam expectativas de sucesso e evitam o sentimento de frustração (Mette, 1971). Autores como Adler (1929), Carson (1969) e Jones e Berglas (1978) ressaltaram que, com o intuito de reduzir 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. Diante do relato de fragilidade física, as pessoas tendem a ser mais complacentes com o indivíduo, não exigindo o mesmo nível de desempenho caso estivesse em condições normais de saúde. Essa postura, teoricamente, preserva a sua autoestima e evita as emoções negativas decorrentes do fracasso.

Após essas investigações iniciais, o termo *Self-handicapping* (autoprejudicar-se) foi criado e apresentado, pela primeira vez, à comunidade científica, em 1978, pelos americanos Steven Berglas e Edward Jones. Autoprejudicar-se, segundo esses autores, significa criar impedimentos ao bom desempenho em tarefas que a pessoa considera importante (Berglas & Jones, 1978; Kolditz & Arkin, 1982). Ao grupo desses impedimentos denominou-se de *self-handicapping strategies* (estratégias autoprejudiciais).

Como mencionado anteriormente, estratégias autoprejudiciais são ações ou escolhas realizadas em uma situação, que aumentem a probabilidade de externalizar (desculpar) o fracasso e internalizar (aceitar créditos) o sucesso (Berglas & Jones, 1978). Segundo Jones e Berglas (1978), as estratégias autoprejudiciais são comportamentos de defesa usados para proteger a autoestima do indivíduo. Em uma situação em que a pessoa acredite que irá fracassar, ela criará impedimentos aos quais esse fracasso possa ser atribuído. Dessa forma, ela evita um possível diagnóstico que ateste contra a sua capacidade. Um estudante que não dorme suficientemente na noite anterior a um exame, um esportista que nunca pratica e um

alcoólatras podem ser exemplos de pessoas que fazem uso dessas estratégias (Jones & Berglas, 1978). Nesses casos, o cansaço, a falta de treino e o alcoolismo podem ser usados como “explicações” para uma nota baixa na prova, para uma derrota no jogo e por não conseguir um emprego. Mas é interessante notar que, caso obtenham bons resultados, o seu sucesso fica ainda mais em evidência, pois foi alcançado, apesar de tais dificuldades (Kolditz & Arkin, 1982; Smith, Snyder & Perkins, 1983).

A noção do uso de estratégias autoprejudiciais sugere que elas estariam voltadas apenas à manifestação pública do fracasso, uma vez que o julgamento do outro é determinante no modo pelo qual a pessoa receberá a atividade. Entretanto, Berglas e Jones (1978) propuseram que elas ocorrem também em situações privadas, pois o fator preponderante e desencadeador do seu uso é a baixa autoestima. O indivíduo tem de se autoafirmar não apenas para aos outros, mas também para si próprio (Jones & Berglas, 1978).

As pesquisas desenvolvidas em 1978, por Berglas e Jones, e em 1982, por Kolditz & Arkin tiveram o objetivo de analisar o uso de drogas inibidoras do desempenho como um tipo de estratégia autoprejudicial. Os participantes foram colocados em situações nas quais as condições antecedentes provocariam o desejo de evitar um diagnóstico acerca de sua responsabilidade no evento. Os autores constataram que, diante de problemas aparentemente insolúveis, as pessoas escolhem tomar drogas que atrapalhem sua *performance*, como uma forma de se proteger da avaliação quanto ao fracasso. Nesses casos, o mau resultado poderia ser atribuído à influência da droga e não à falta de competência do indivíduo. Apesar de o resultado ter sido semelhante ao de Berglas e Jones, Kolditz e Arkin (1982) encontraram em seu estudo evidências de que a presença de outras pessoas é necessariamente uma condição para o aparecimento de estratégias autoprejudiciais.

De acordo com Kolditz e Arkin (1982) o termo *self-handicapping* foi criado para definir qualquer ação ou escolha que ajude a pessoa a retirar a responsabilidade pessoal do fracasso, ao mesmo tempo em que aumenta a valorização pessoal do sucesso, caso ele ocorra, a despeito das dificuldades. Para os autores, indivíduos com muito medo de um

*feedback* negativo demonstram uma tendência a preferir tarefas muito simples ou muito complexas, que dificultam a realização de um preciso diagnóstico dos resultados, de forma que o grau de complexidade da tarefa faz com que o fracasso não seja atribuído à capacidade da pessoa.

Ao estudar a aplicação das estratégias autoprejudiciais em contexto clínico, Snyder e Smith (1982) hipotetizaram que os sintomas físicos poderiam ser usados pelos indivíduos como formas de proteger sua autoestima. Essas estratégias funcionariam de, pelo menos, três formas diferentes. Primeiramente, os sintomas seriam usados como causas adicionais aos fracassos e amenizariam os impactos pessoais negativos (Snyder & Smith, 1982). Um aluno que diga estar ansioso diante de uma avaliação poderia atribuir um possível mau resultado à ansiedade, diminuindo sua responsabilidade pelo fracasso. Os relatos de problemas físicos poderiam também ser articulados para evitar situações de avaliação (Snyder & Smith, 1982). Nesse caso, um atleta que reclame constantes dores físicas sempre em momentos que antecedem um campeonato, pode estar tentando evitar a competição. Caso não dispute, ele não corre o risco de perder e ser avaliado negativamente pelos outros.

Além disso, os sintomas podem ser empregados para obter recompensas que elevem o senso de autoestima do indivíduo (Snyder & Smith, 1982). Um funcionário que diga estar com problemas de saúde pode procurar ter auxílio financeiro, compreensão do patrão ou mesmo atenção dos colegas de trabalho. Essas respostas reforçariam seu senso de competência que está ameaçado pela dificuldade em realizar determinada tarefa. Nesse caso, ele transfere a responsabilidade do fracasso, da sua “falta de capacidade frente à tarefa”, para as dificuldades pessoais que está enfrentando.

Segundo Snyder e Smith (1982) as estratégias autoprejudiciais, muitas vezes, são vistas socialmente como características ou comportamentos negativos do indivíduo. Entretanto são usadas, pois não atacam diretamente o sentimento de valor da pessoa (Snyder & Smith, 1982). De acordo com os autores, o esforço, quando comparado à capacidade, situa-se em uma dimensão periférica da autoestima do indivíduo, por ser um aspecto mutável e controlável. Em contraposição, a capacidade situa-se em uma área central do sentimento de valor já que é tida como estável e fora de controle volitivo. Dessa

forma, um aluno preferiria ser reprovado por não ter se esforçado do que por ser “incompetente”.

Em 1983, Smith, Snyder e Perkins publicaram um artigo acerca do comportamento autoprejudicial de alunos hipocondríacos. Os resultados confirmaram a hipótese de que os indivíduos hipocondríacos tendem a utilizar a possível fragilidade física como “desculpa” em situações avaliativas nas quais a falta de saúde pode servir como explicação para um baixo desempenho. Outro ponto importante trazido pelos autores é que o uso de estratégias autoprejudiciais visa influenciar as autoatribuições do ator assim como as atribuições dos observadores da situação. Há uma preocupação dupla do indivíduo em provar para si mesmo e para o outro que é competente, mas que as circunstâncias não permitem que manifeste toda a sua capacidade (Smith, Snyder & Perkins, 1983).

Ao investigar a influência da autoestima no uso de estratégias autoprejudiciais, Tice e Baumeister (1984) constataram que as pessoas demonstram um padrão de comportamento diferente em situações públicas e privadas. Diante de um evento desafiador, os indivíduos com baixa autoestima treinam mais quando estão na frente de outras pessoas do que sozinhos. Já aqueles com autoestima alta apresentam uma frequência de treino semelhante nas duas situações. Acredita-se que o primeiro grupo tem a necessidade de mostrar ao outro que está tentando, pois, no fundo, não acredita em sua capacidade. Importante ressaltar que, nesse estudo, aparece pela primeira vez a noção de que o esforço em demasia pode ser também um tipo de estratégia autoprejudicial. Demonstrar esforço apenas como meio de aprovação social não altera os resultados da ação, mas apenas a percepção dos outros acerca de quem está agindo. Dessa forma, a insegurança e a expectativa de fracasso dos indivíduos com baixa autoestima os tornam favoráveis à adoção de comportamentos socialmente positivos, mas incongruentes com a boa realização de uma tarefa.

Em 1986, Leary e Shepperd apresentaram uma pesquisa em que se discutia o fato de o uso das estratégias autoprejudiciais reduzir consideravelmente a possibilidade de um bom desempenho da tarefa. Eles afirmaram que os indivíduos estariam tão preocupados em criar desculpas para o seu possível fracasso, que deixariam de investir o seu tempo e sua cognição no desenvolvimento de métodos eficazes de resolução dos problemas.

Os autores também ressaltaram que o termo *self-handicapping* (autoprejudicar-se) estava sendo utilizado para duas situações distintas que, embora com o mesmo princípio, tinham repercussões diferentes sobre o desempenho (Leary & Shepperd, 1986). A primeira delas refere-se à construção de impedimentos à realização de uma tarefa, denominada de *behavioral self-handicaps* (comportamento autoprejudicial). A segunda diz respeito às reclamações verbais de uma pessoa sobre os impedimentos que poderiam atrapalhar sua *performance*, denominada de *self-reported handicaps* (obstáculos autorrelatados) ou *claimed self-handicaps* (reclamações autoprejudiciais).

Os obstáculos autorrelatados são reclamações feitas pelas pessoas que “diminuem” o peso de sua responsabilidade pelo fracasso. Antes de iniciar a atividade, elas anunciam que possuem dificuldades que poderão prejudicar seu desempenho (Leary & Shepperd, 1986). Nesse caso, diante da realização de um exame, um estudante pode alegar que é muito ansioso em situações de avaliação ou também que dispõe de pouco tempo para o estudo, pois cuida de um familiar. Os obstáculos, sejam internos (ansiedade) ou externos (cuidar de alguém), estão além do controle desse indivíduo, o que minimiza sua culpa frente ao fracasso e potencializa sua recompensa social em caso de sucesso.

Há duas diferenças cruciais entre o comportamento e a verbalização autoprejudicial. A primeira refere-se ao fato de que o comportamento é mais convincente aos olhos dos outros do que as reclamações (Leary & Shepperd, 1986). O abuso de entorpecentes, a falta de dedicação, o absenteísmo são desculpas mais convincentes, pois são passíveis de observação. Alegar sintomas físicos e psicológicos, dizer que tem de cuidar de alguém, podem dar margem a dúvidas. Outra diferença importante é que as reclamações, ao contrário do comportamento, não atrapalham diretamente o desempenho. Se um aluno alega 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 ao realizar a prova no dia seguinte, podendo prejudicar sua *performance* (Leary & Shepperd, 1986).

## 2.1. Relações entre as Estratégias de Autoprejudiciais e as Atribuições de Causalidade

A estratégia autoprejudicial é um impedimento para a ação em situações de realização que dá ao indivíduo uma desculpa pronta para o possível fracasso. Por meio da reclamação ou da construção de um obstáculo, a pessoa evita as implicações negativas de seu resultado por meio do controle atribucional da causa do evento (Berglas & Jones, 1978; Kolditz & Arkin, 1982). Os alunos ao utilizarem tais estratégias nas atividades acadêmicas, estão ávidos por aceitar um provável mau desempenho, caso ele seja explicado por motivos externos ou incontroláveis e de aceitar um possível sucesso que possa aumentar a sua autoestima (Martin, Marsh & Debus, 2001; McCrea, 2008).

De acordo com Harris, Snyder, Higgins e Schrag (1986), *self-handicapping* é explicado como a adoção ou a construção de impedimentos para o sucesso em situações em que a pessoa antecipa o fracasso. Usando essas estratégias, a pessoa tem uma desculpa para o mau resultado, mantendo sua autoestima e ilusão de competência. Em sua pesquisa com jovens universitárias, os autores buscaram investigar se o grande medo do fracasso e a baixa autoestima poderiam explicar o uso de estratégias autoprejudiciais em pessoas muito ansiosas frente a testes. Os resultados demonstraram que altos índices de ansiedade e baixa autoestima estariam relacionados à maior frequência no uso desse tipo de estratégia (Harris, Snyder, Higgins & Schrag, 1986).

Estudos comprovam que a baixa autoestima aumenta a frequência do uso de estratégias autoprejudiciais, especialmente as verbalizações, com o objetivo de proteger o senso de valor do indivíduo (Harris & Snyder, 1986; Berglas, 1985; Jones & Berglas, 1978; Snyder & Smith, 1982; McFarlin & Blascovich, 1981). Entretanto, pessoas com alta autoestima também usam estratégias autoprejudiciais, mas apresentam duas diferenças importantes. Uma delas é que são mais propensas aos comportamentos autoprejudiciais do que às reclamações e a outra, que o foco de sua ação concentra-se em aumentar a importância de seu sucesso em vez de proteção do seu autovalor (Alter & Forgas, 2007; Hirt & McCrea, 2002; Tice & Baumeister, 1984).

O comportamento autoprejudicial traz o benefício de proteger a autoestima, especialmente em situações em que o fracasso não possa ser relacionado à falta de

capacidade do indivíduo. Contudo, agir dessa forma torna a pessoa mais vulnerável a julgamentos externos. Se o aluno sai mal em uma prova porque não estudou, a desculpa é consistente, mas não aceitável. Os outros o julgarão como responsável pelo seu fracasso, pois poderia ter-se esforçado caso quisesse (causa controlável). Em situação semelhante, na qual o aluno não pôde estudar, devido ao fato de estar doente, as pessoas tendem a ser mais complacentes, pois o motivo é compreensível e incontrolável. A verbalização (“não pude estudar, pois estava doente”) protege seu valor, mas não o encoraja a mudar o comportamento (Harris & Snyder, 1986; Alter & Forgas, 2007). Dessa forma, constata-se que a estratégia autoprejudicial pode facilmente se tornar reforçadora, especialmente quando a precária autoestima é temporariamente preservada. Entretanto, parece provável que essas pessoas continuem a sentir insegurança quando avaliadas, pois o uso de tais estratégias atrapalha o desempenho e elas não vivenciam a satisfação pessoal desencadeada pelo sucesso (Harris, Snyder, Higgins & Schrag, 1986).

O uso dessas estratégias garante a falsa ilusão de controle ou a falta dele. Enquanto o indivíduo evita uma avaliação precisa dos resultados alcançados, ele mantém a precária ilusão de que não tem culpa ou responsabilidade sobre o que lhe ocorre (Berglas & Jones, 1978). Se obtiver um fracasso, ele será facilmente atribuído ao obstáculo, e não à sua falta de capacidade. E ainda, se obtiver sucesso, o fator capacidade será aumentado, pois ocorreu apesar dos obstáculos.

De acordo com Leary e Shepperd (1986) pessoas que viveram experiências de um sucesso inexplicável ou estão preocupadas com a repercussão dos fracassos futuros tendem a escolher atividades e comportamentos fora do ideal, ou seja, que não favoreçam a boa realização de uma atividade. Situações nas quais a causa é percebida como incontrolável e externa ao indivíduo favorecem o uso de estratégias autoprejudiciais, como a falta de esforço, a procrastinação, o descuido com a saúde física e o abuso de entorpecentes (Bailis, 2001; Berglas & Jones, 1978; Hirt, Deppe & Gordon, 1991; Kolditz & Arkin, 1982; Frankel e Snyder, 1978; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007).

Além das similaridades, é importante ressaltar que há uma diferença temporal entre as estratégias autoprejudiciais e a atribuição de causalidade (Martin, Marsh & Debus,

2001). O uso das estratégias (verbalizações ou comportamentos) ocorre antes e ao longo da atividade. As atribuições são feitas após a realização da tarefa. O ponto crucial se refere ao fato de que a interpretação de um dado resultado desencadeará afetos e mobilizará pensamentos que são acessados na realização do mesmo evento (ou de algum semelhante) no futuro, gerando um ciclo motivacional dinâmico e retroalimentado. Caso um aluno receba tire uma nota baixa em um trabalho e acredite que isso o ocorreu, pois não é capaz de aprender o conteúdo da disciplina, ele poderá engajar-se em comportamentos autoprejudiciais diante de uma nova atividade. Poderá, por exemplo, não esboçar nenhum interesse, deixando para fazer o trabalho na última hora (procrastinar), ou mesmo não fazê-lo. Dessa forma, ao receber um provável fracasso, ele dirá que foi falta de esforço e não de capacidade.

Em síntese, pode-se dizer que os indivíduos manifestam um comportamento autoprejudicial quando criam situações que dificultam a execução de uma atividade. Dessa forma, eles pretendem que o fracasso seja atribuído aos obstáculos e não à sua capacidade, o que mantém seu senso de autoestima e valorização social (Leary & Shepperd, 1986). Diante da frequência com que as estratégias autoprejudiciais se apresentam em contexto educacional, diversas pesquisas foram desenvolvidas no intuito de compreender as causas e as relações dessa variável com outros componentes motivacionais dos alunos. A seguir são descritos alguns dos estudos realizados nos últimos anos.

## **2.2. Pesquisas sobre Estratégias Autoprejudiciais**

As Estratégias Autoprejudiciais têm sido foco de interesse de inúmeras pesquisas na área clínica (Harris, Snyder, Higgins & Schrag, 1986; Leahy, 2008; Rothbaum, Rusk & Morling, 2009; Salmela, Aunola & Nurmi, 2008; Smith, Snyder & Perkins, 1983), desportiva (Bailis, 2001; Coudevylle, Martin, Famose e Gernigon, 2009), organizacional (McCrea, Hirt & Milner, 2008; McElroy & Crant, 2008), de psicologia comparativa (Petru, Spinka, Lhota & Sipek, 2008; Petru, Spinka, Lhota e Charvatova, 2009; Ward, Bauer & Smuts, 2008), de psicologia social (Alter & Forgas, 2007; McCrea et al. 2008) e especialmente acadêmica (Hendrix & Hirt, 2009; Martin, Marsh & Debus, 2001; Parker &

Martin, 2009; Seli, Dembo & Crocker, 2009; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007; Smith, Hardy & Arkin, 2009; Urdan, 2004).

Para o presente trabalho, foi feita uma busca nas literaturas nacional e internacional que contemplassem o uso de estratégias autoprejudiciais por alunos universitários, especialmente os do Curso de Formação de Professores. As bases de dados consultadas foram as mesmas usadas para a variável atribuição de causalidade (Capítulo 1). O período de abrangência foi de 2000 a 2010. Para a busca internacional, foram usadas as seguintes palavras-chave: “*self-handicapping strategies*”, “*college students*”, “*university*”, “*teachers formation course*”, Para a pesquisa nacional foram: “estratégias autoprejudiciais”, “alunos universitários” e “formação de professores”. A seguir são apresentados os estudos em ordem cronológica, do mais antigo para o mais atual.

### **2.3.1. Pesquisas internacionais e nacionais**

O trabalho de Martin, Marsh e Debus (2001) investigou a relação entre as estratégias autoprotetoras, os fatores que as desencadeiam e o desempenho acadêmico de 584 alunos do Curso de Formação de Professores de três universidades australianas. Os autores definiram como estratégias autoprotetoras os comportamentos autoprejudiciais, as expectativas defensivas (prever e esperar o pior resultado) e a reflexividade (pensar sobre as dificuldades da tarefa). Utilizaram-se escalas e questionários que avaliaram os seguintes aspectos: estratégias autoprejudiciais, preditores afetivos e motivacionais e desempenho acadêmico (escores acadêmicos ao final do ano letivo). Os dados sugerem que a orientação para a tarefa, ou seja, estabelecer objetivos e programar sua ação, não está ligada ao uso de estratégias autoprejudiciais, nem às expectativas defensivas. Entretanto, possui correlação positiva com a reflexividade.

Um estudo qualitativo conduzido por Martin, Marsh, Williamson e Debus (2003) analisou a relação entre o uso de estratégias autoprejudiciais, as metas pessoais e as influências externas na adoção desses comportamentos. A amostra foi composta por 134 alunos do primeiro ano do Curso de Formação de Professores que foram submetidos a

entrevistas semiestruturadas. Observou-se que os participantes que relataram uso mais frequente de estratégias autoprejudiciais estão mais preocupados em obter um bom resultado acadêmico em função da aprovação social do que em adquirirem um maior conhecimento. Os estudantes com menor frequência no uso de tais estratégias possuem uma história de sucessos acadêmicos obtidos por meio de metas acadêmicas orientadas para a tarefa. Notou-se também que os dois tipos de comportamento são influenciados pela cultura social e familiar no qual estão inseridos.

As diferenças de sexo no uso de estratégias autoprejudiciais foi o tema do trabalho desenvolvido por Hirt, McCrea e Boris (2003). Os 360 estudantes do primeiro ano do Curso de Psicologia de uma universidade americana participaram de três estudos que constituíram essa pesquisa. Para a coleta dos dados, foram usados questionários em que eram apresentados cenários hipotéticos seguidos de perguntas sobre as crenças e as opiniões dos alunos acerca das situações propostas. Os resultados mostraram que as mulheres avaliam o comportamento autoprejudicial de maneira mais negativa que os homens. Elas associam o uso dessas estratégias com desmotivação e falta de empenho. Com maior frequência as alunas disseram que o sucesso é mais valorizado se for decorrente de esforço e do controle de metas acadêmicas.

Ao contrário de pesquisas anteriores, que focalizaram as emoções decorrentes ao uso das estratégias autoprejudiciais, Alter e Forgas (2007) exploraram a influência dos estados temporários de humor e das atribuições causais na tendência das pessoas em usarem essas estratégias, ou seja, como a emoção anterior desencadearia o uso. A amostra foi composta por 94 alunos do primeiro ano do Curso de Psicologia. Os resultados do estudo experimental demonstraram que o humor feliz e a atribuição classificada como incontrolável aumentam significativamente o comportamento autoprejudicial. Segundo os autores, os estudantes que estão em condições agradáveis de humor, tendem a se comportar dessa maneira, com o intuito de conservar o seu bem-estar. Eles também constataram que os participantes usam as estratégias autoprejudiciais mais para se protegerem do que para se promoverem (elevar o valor do sucesso).

Uma estratégia autoprejudicial frequentemente aplicada ao contexto universitário é a procrastinação. Procrastinar é o nome dado ao ato de adiar a realização de uma atividade (ex: fazer um trabalho no limite do prazo, estudar para uma prova apenas na véspera). Os autores Schraw, Wadkins e Olafson (2007) propuseram um estudo qualitativo que buscasse mapear melhor todos os aspectos que envolvesse essa estratégia, inclusive com a análise de suas funções adaptativas. A amostra foi composta por 67 universitários do Curso de Formação de Professores de uma universidade americana, 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. Eles disseram que procrastinam para lidar melhor com o seu tempo, reduzir a “chaticice” da atividade e trabalhar mais eficientemente. O lado ruim da procrastinação foi relacionado com a produção de estresse, o impacto negativo na saúde e na sensação de bem-estar temporário.

A partir de estudos anteriores, que constaram que os homens frequentemente se engajam mais em comportamentos autoprejudiciais que as mulheres, McCrea, Hirt, *et al.* (2008) desenvolveram uma pesquisa sobre as diferenças de sexo na aplicação de esforço e no uso de estratégias autoprejudiciais entre 516 alunos (129 do sexo masculino, 387 do sexo feminino) do Curso de Psicologia. As hipóteses de que as mulheres atribuem maior valor ao esforço e de que essa crença diminui a frequência com que se comportam de maneira autoprejudicial foram confirmadas.

Uma pesquisa realizada por McCrea (2008) com 125 alunos do Curso de Psicologia buscou investigar se os pensamentos positivos e negativos seriam utilizados como estratégias autoprejudiciais (desculpas) para o baixo desempenho. A coleta foi realizada em três etapas, nas quais os participantes responderam escalas de autoestima, de hábitos de estudo e questões abertas sobre suas crenças. Os resultados encontrados demonstraram uma correlação positiva entre a intensidade dos pensamentos e a presença das estratégias autoprejudiciais. Os alunos que relataram estar satisfeitos por terem se saído mal no teste, pois poderiam ter tido um resultado ainda pior (tipo de pensamento positivo), apresentaram considerável redução no esforço e na preparação para uma atividade futura. Esses pensamentos foram usados com o intuito de proteger a autoestima após o fracasso.

O empreendimento de esforço em excesso como um tipo de estratégia autoprejudicial em contexto acadêmico foi o tema do estudo experimental desenvolvido por Smith, Hardy e Arkin (2009) com 64 alunos de uma universidade americana. Eles chegaram à conclusão de que estudantes com alta tendência ao uso de estratégias prejudicadoras, diante de uma situação em que a prática é prejudicial ao desempenho, esforçam-se muito mais. Já, quando a “prática ajuda”, empenham-se menos. Nos casos em que o sucesso acadêmico ocorre de forma inesperada e que não se relaciona com o esforço, promove o uso de comportamentos autoprejudiciais.

Hendrix e Hirt (2009) examinaram a autorregulação acadêmica de 185 estudantes do Curso de Psicologia de uma universidade americana frente ao uso de reclamações autoprejudiciais em situações de desempenho. Os participantes foram submetidos a um importante teste de capacidade intelectual, no qual poderiam prevenir o possível fracasso ou promover o sucesso na atividade. Como constatado em estudos anteriores, os alunos com maior tendência ao uso de estratégias autoprejudiciais se mostraram mais preocupados com a avaliação de seu desempenho (evitando o fracasso) e relataram sintomas físicos prejudiciais (estresse e ansiedade) com mais frequência que seus colegas.

Na procura em bases de dados científicas nacionais, foi encontrada apenas uma pesquisa acerca do tema estratégias autoprejudiciais. Um estudo exploratório realizado por Zanatto (2007) teve o objetivo de investigar o perfil motivacional, as percepções do ambiente em sala de aula e o uso de estratégias autoprejudiciais de 208 alunos do Curso de Arquitetura e Urbanismo de três universidades do Paraná. Os participantes responderam a um questionário com questões abertas e de múltipla escolha e escalas tipo *Likert* relacionadas às variáveis. Os dados mostraram que os alunos que adotam a meta *performance* (preocupação em se destacar em comparação aos outros) apresentam uso mais frequente dessas estratégias. Não foram encontradas relações significativas entre as percepções da estrutura da sala de aula (*performance* e domínio) e o uso de estratégias autoprejudiciais.

Nos últimos anos, têm-se divulgado diversas pesquisas sobre as Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais em contexto educacional. Os estudos têm

investigado a relação entre essas variáveis e outros componentes importantes do processo de aprendizagem como a autoestima, o desempenho, a motivação e as emoções. Considerando a importância desses temas, o presente trabalho tem como objetivo de analisar as atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais de alunos universitários do Curso de Pedagogia. Mais especificadamente, propõe-se a descrever as atribuições causais feitas pelos futuros professores em situações de sucesso e fracasso acadêmico, identificar se os estudantes fazem uso de estratégias autoprejudiciais e, caso façam, quais são elas e por fim, examinar possíveis relações entre essas duas variáveis. Nesse sentido, foi feita uma pesquisa de caráter descritivo e correlacional, cujo delineamento do estudo, contemplando os participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta e análise dos dados será apresentado no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3 – MÉTODO

Como descrito anteriormente a presente pesquisa, de caráter descritivo e correlacional, tem como objetivo geral analisar as atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais de alunos do Curso de Formação de Professores. A seguir, são descritos as hipóteses, os participantes, os procedimentos de coleta e análise dos dados e os instrumentos que foram utilizados para o estudo.

### **3.1. Hipóteses**

De acordo com a literatura disponível sobre o tema, esperava-se que os universitários tendessem a atribuir o sucesso acadêmico a causas internas e instáveis (esforço) e o fracasso tanto a causas internas e instáveis (esforço) como a causas internas e estáveis (capacidade). Acreditava-se que eles relatariam o uso de estratégias autoprejudiciais, em contexto acadêmico, e que haveria uma correlação positiva e significativa entre a aplicação dessas estratégias e os tipos de atribuições causais mais disfuncionais mencionadas pelos participantes.

### **3.2. Participantes**

A amostra dessa pesquisa foi composta por 164 estudantes do Curso de Pedagogia, sendo 89,63% do sexo feminino e 10,37% do sexo masculino. Foram selecionados alunos de duas universidades públicas brasileiras, divididos entre 32,93% (N=54) de uma instituição e 67,07% (N=110) de outra. Quanto ao ano de Graduação, 37,2% (N=61) eram do segundo ano e 62,8% (N=103) do quarto ano. A idade dos participantes variou entre 18 e 48 anos; 32,32% tinham entre dezoito e vinte anos, 59,15% entre 21 e 30 anos e 8,54% entre 31 e 48 anos. A seleção dos participantes foi feita por conveniência.

### **3.3. Procedimento de Coleta de Dados**

Primeiramente, foi realizado um estudo-piloto com 14 alunos universitários de diversos cursos, a fim de avaliar a compreensão das questões abertas. A partir de suas respostas fez-se necessário alterar o enunciado das questões sobre atribuições de causalidade, deixando claro que, ao responder o instrumento, os alunos deveriam pensar em uma situação acadêmica específica. Quanto às perguntas sobre as estratégias autoprejudiciais optou-se por excluir uma questão que, segundo os participantes, era redundante em relação à anterior.

A adequação dos itens das escalas foi avaliada por um segundo estudo-piloto feito com 27 alunos do Curso de Pedagogia, não integrantes na amostra total da pesquisa. De acordo com a análise feita neste estudo, foram incluídos itens no instrumento sobre atribuições buscando contemplar um maior número de causas atribuídas a comportamentos. Na escala de estratégias autoprejudiciais, foram excluídos itens com conteúdo repetitivo e incluídas frases que abrangessem outros tipos de estratégias, que segundo os participantes, seriam usadas no ambiente acadêmico. Para finalizar, os instrumentos referentes às estratégias autoprejudiciais foram novamente pré-testados em uma amostra de 107 universitários. Este terceiro estudo piloto foi importante para o refinamento da escala, tanto no seu enunciado, quanto na redação e inclusão de novos itens sugeridos pela amostra.

Antes de iniciar a pesquisa, foi feito contato com os diretores da Faculdade de Educação e com os coordenadores dos cursos de Graduação em Pedagogia de universidades públicas e lhes foi entregue uma carta de apresentação solicitando autorização para a pesquisa. Após o aceite dos diretores, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP.

Após a aprovação do Comitê de Ética (Protocolo nº 1195/2009), foi feita uma nova reunião com a coordenação dos cursos para agendar a data de apresentação da pesquisa às turmas de Pedagogia. No dia marcado, foram explicados aos alunos o tema, os objetivos e a forma pela qual seriam coletados os dados. Os estudantes que concordaram participar da pesquisa preencheram, em duas vias, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), evidenciando que a sua participação era voluntária e que não teriam nenhum

prejuízo caso não desejassem participar. É válido ressaltar que a identificação das instituições e dos participantes foi mantida em total sigilo.

A coleta foi realizada coletivamente, com agendamento prévio e no horário de melhor conveniência para os participantes e para a instituição. Foram aplicados quatro instrumentos, na mesma ordem em que são apresentados: Situação-problema para Avaliação das Estratégias Autoprejudiciais de Estudantes Universitários (Boruchovitch & Ganda, 2009); Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2009); Questões abertas para a Avaliação das Atribuições Causais e Emoções a ela relacionadas (Boruchovitch & Santos 2009) e Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários (Boruchovitch & Santos, 2009); Os alunos levaram aproximadamente 40 minutos para responder todos os instrumentos.

### **3.4. Instrumentos**

Os instrumentos que foram utilizados na pesquisa são descritos a seguir, na mesma ordem em que foram usados no ato da coleta. O pesquisador optou por aplicar primeiramente as questões abertas com o objetivo de abranger um maior número de respostas “espontâneas” dos alunos acerca de suas crenças e comportamentos. Inicialmente, foram preenchidos os instrumentos sobre estratégias autoprejudiciais por conterem menor quantidade de questões. Em seguida, os alunos responderam as questões abertas e a escala sobre atribuição de causalidade.

#### **3.4.1. Situação-problema para Avaliação de Estratégias Autoprejudiciais de estudantes universitários (Boruchovitch & Ganda, 2009)**

Instrumento formado por uma situação-problema, seguida por duas questões fechadas e duas abertas referentes ao uso de estratégias autoprejudiciais em contexto acadêmico. A situação apresentada foi desenvolvida com base na literatura da área e versa sobre um aluno que faz uso de estratégias autoprejudiciais em sala de aula (Stipek, 1993, Hirt, McCrea & Boris, 2003; Urdan, 2004; Zanatto, 2007). A partir dessa história, pede-se ao participante que reflita sobre sua conduta no curso universitário e então responda se faz

ou não uso de tais estratégias, quais são as que usam e se acha importante refletir sobre os atos que atrapalham a sua aprendizagem.

### **3.4.2. Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2009)**

Escala do tipo *Likert* composta por 24 itens relativos ao uso de estratégias autoprejudiciais em situações acadêmicas. As opções de respostas estão distribuídas em quatro possibilidades, variando da 1 (Não tem nada a ver comigo) até a 4 (Me descreve realmente bem). O escore total da escala pode variar de 24 a 96 pontos. Quanto maior a pontuação, mais frequente é o uso de estratégias autoprejudiciais pelos alunos em contexto acadêmico. Em virtude de esse instrumento ter sido construído e utilizado pela primeira vez no presente estudo, os itens foram inicialmente agrupados em três subescalas de acordo com seu conteúdo que são: problemas relacionados ao gerenciamento do tempo, problemas relacionados ao controle da atenção e problemas relacionados ao preparo.

Os itens 01, 02, 03, 06, 08, 10, 12, 14, 15, 20, 21 e 23 referem-se ao uso de estratégias autoprejudiciais relacionadas ao gerenciamento do tempo (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). Os itens 04, 05, 11, 18 e 24 dizem respeito ao uso de estratégias relacionadas ao controle da atenção (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). Os itens 07, 13, 16, 17, 19 e 22 contemplam o uso de estratégias autoprejudiciais relacionadas ao preparo em atividades acadêmicas (Ex.: Alguns alunos não se preparam bem para uma apresentação oral e então ficam muito nervosos na hora da exposição. Caso não tenham um bom desempenho, dizem que o nervosismo os atrapalhou).

A consistência interna da escala total, aferida pelo *alfa de cronbach* foi de 0.8488. As subescalas apresentaram os seguintes valores: problemas no gerenciamento do tempo ( $\alpha=0.8023$ ), problemas relacionados ao controle da atenção ( $\alpha=0,6343$ ) e problemas relacionados ao preparo ( $\alpha=0.5048$ ). Nas análises psicométricas preliminares observou-se que a terceira subescala apresentou um valor de *alfa* inferior a 0.60, o que não é

recomendável. Diante desse dado, foram realizadas novas análises em que os itens com menor consistência (Itens 16 e 19) foram excluídos, o que resultou num *alfa* de 0.6172.

### **3.4.3. Questões abertas para avaliação das atribuições causais e emoções a ela relacionadas (Boruchovitch & Santos 2009)**

Instrumento composto por oito questões abertas, quatro referentes ao sucesso e quatro referentes ao fracasso, nas quais se indaga a causa principal atribuída aos eventos acadêmicos, às emoções ligadas a elas, a percepção de controle e de estabilidade da causa.

### **3.4.4. Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para sucesso e fracasso acadêmico de universitários (Boruchovitch & Santos, 2009)**

Escala constituída de 55 itens relativos às atribuições causais em situações de sucesso e fracasso acadêmico, em formato *Likert*, com quatro opções, variando da 1 (Não tem nada a ver comigo) até a 4 (Me descreve realmente bem). O escore total das respostas pode variar de 55 a 220 pontos. Quanto maior a pontuação, maior a tendência de a pessoa fazer atribuições causais a fatores internos e controláveis, em contexto educacional.

Os itens 01 a 14 mais o 26, 30 e 32 avaliam se o aluno atribui o sucesso a causas internas (Ex.: Tiro boas notas porque sou inteligente). Os itens 15 a 25 mais o 27, 28, 29 e 31 medem se o estudante atribui o fracasso a fatores internos (Ex: Vou mal porque não sou esforçado). Os itens 33, 36, 37, 41 a 49 e 55 avaliam se o universitário atribui o sucesso a causas controláveis. Os itens 34, 35, 38, 39, 40 e 50 a 54 medem se o aluno atribui o fracasso a causas controláveis (Ex.: Não consigo fazer nada para que as avaliações sejam mais fáceis).

A consistência interna (*alfa de cronbach*) da escala de atribuição total foi 0.7446. As subescalas apresentaram os seguintes valores: internalidade/sucesso ( $\alpha=0.5510$ ), internalidade/fracasso ( $\alpha=0.1873$ ), controlabilidade/sucesso ( $\alpha=0.8013$ ) e controlabilidade/fracasso ( $\alpha=0.8188$ ). Diante dos baixos valores de *alfa* encontrado nas duas primeiras subescalas, novas análises psicométricas foram realizadas. Constatou-se a existência de itens com baixa consistência interna que compunham a subescala

internalidade/sucesso (Itens 4, 6 e 13). Em análises futuras recomenda-se a exclusão desses itens, tendo em vista a elevação do valor de *alfa* para 0.6713. Do mesmo modo, na subescala internalidade/fracasso é recomendável a retirada de outros itens que não funcionaram bem (Ex: Itens 15, 17, 21, 22), resultando num valor de *alfa* de 0.6325. Entretanto, cabe mencionar que, como no presente estudo, o instrumento foi aplicado pela primeira vez, optou-se realizar as análises estatísticas com todos os itens da escala.

### **3.5. Procedimento de Análise de Dados**

Os dados quantitativos, coletados por meio das escalas, foram analisados de acordo com os procedimentos de estatística descritiva e inferencial. As questões abertas foram avaliadas diante a análise de conteúdo que, segundo Campos (2007), envolve a pré-análise das respostas, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Para que a análise seja fidedigna, é necessária a construção de categorias para as respostas, que deve ser avaliado por juízes independentes (Campos, 2007).

Nesta pesquisa foi construído, a partir da literatura, sistemas de categorização que compreendesse todos os tipos de comportamentos e verbalizações mencionados pelos participantes (Anexos 2 e 3). Os sistemas foram avaliados por três juízes que fizeram a análise de aproximadamente 40% das respostas totais da amostra, escolhidas aleatoriamente. A porcentagem de concordância entre a avaliação feita pelo pesquisador e pelos juízes variou de 85% a 100%.

No próximo capítulo, são apresentados os principais resultados encontrados neste estudo.

## CAPÍTULO 4 – DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são expostos os resultados encontrados na mensuração das estratégias autoprejudiciais e da atribuição de causalidade dos participantes. A pesquisa foi realizada com dois instrumentos abertos e dois objetivos aplicados simultaneamente no momento da coleta. Primeiramente são descritos os dados demográficos da amostra como idade, sexo, universidade e ano do curso. Depois são relatadas a frequência e porcentagem das respostas encontradas nas questões abertas sobre as duas variáveis. Em seguida, são apresentados os escores das escalas e das subescalas obtidos pela amostra total e separada por sexo, ano do curso e faixa etária. Por último, as correlações entre os dados das escalas e das subescalas das duas variáveis são apresentadas.

### 4.1. Análise Descritiva dos Dados Demográficos

A amostra foi composta por 164 alunos; 89,63% (N=147) eram do sexo feminino e 10,37% (N=17) do sexo masculino. Desses, 32,93% (N=54) eram da Universidade A e 67,07% (N=110) da Universidade B. Quanto ao ano de Graduação, 37,2% (N=61) eram do segundo ano e 62,8% (N=103) do quarto ano. A idade dos participantes variou entre 18 e 48 anos e a maior parte deles tinha entre 21 e 30 anos (59,15%). A média de idade foi de 23,76 e o desvio padrão, 5,93. Na Tabela 1 encontram-se os dados de identificação da amostra.

TABELA 1: Dados demográficos da amostra

Variáveis		N	%
<b>Faixa Etária</b>	<=20	53	32,32
	21-30	97	59,15
	>30	14	8,54
<b>Sexo</b>	Feminino	147	89,63
	Masculino	17	10,37
<b>Universidade</b>	A	54	32,93
	B	110	67,07
<b>Ano do curso</b>	2º	61	37,20
	4º	103	62,80

## 4.2. Análise Descritiva dos Dados Qualitativos

### 4.2.1. Estratégias Autoprejudiciais

O primeiro instrumento aplicado é composto por uma situação-problema seguida de duas questões abertas e duas fechadas que versam sobre o relato de uso de estratégias autoprejudiciais em contexto acadêmico. Após a apresentação da história, pergunta-se: “*Você acha que faz coisas que podem estar lhe atrapalhando a aprender melhor no seu curso universitário?*”. Na Tabela 2 observa-se que a maior parte dos alunos diz que sim.

TABELA 2: Respostas dos alunos relativas ao relato de uso de estratégias autoprejudiciais

	N	%
Sim	116	70,73
Não	48	29,27
Total	164	100

Em seguida, pediu-se aos participantes que mencionassem quais estratégias utilizavam. Entre os que afirmaram usá-las, 60,34% (N=70) citaram apenas uma e 39,66% (N=46) aludiram duas ou três estratégias. Essas informações podem ser visualizadas na Tabela 3.

TABELA 3: Porcentagem de alunos em relação ao número de estratégias citadas

	N	%
Uma estratégia	70	60,34
Duas estratégias	34	29,32
Três estratégias	12	10,34
Total	116	100

As estratégias mencionadas pelos universitários foram organizadas em sete categorias. Na Tabela 4 estão apresentadas a frequência e a porcentagem das estratégias relatadas por eles.

TABELA 4: Relação das estratégias autoprejudiciais mencionadas pelos alunos

Categorias	N	%
Atitudes de Procrastinação	54	31,03
Não fazer a leitura de textos teóricos	36	20,69
Problemas relacionados à organização do tempo de estudo	26	14,95
Problemas relacionados ao controle da atenção	25	14,37
Descompromisso com a frequência escolar	17	9,77
Não se esforçar para fazer boas atividades	9	5,17
Reclamações relativas a estados físicos e emocionais	7	4,02
Total	174	100

Nota-se que o número de vezes em que as estratégias autoprejudiciais foram citadas (N=174) foi superior ao número de alunos que afirmaram usá-las (N=116), uma vez que alguns deles mencionaram mais de uma. A categoria que mais se destacou foi a “Atitudes de Procrastinação” com 31,03%, seguida de “Não fazer a leitura de textos teóricos” com 20,69% das respostas. Como exemplos da primeira categoria, têm-se:

**Participante 10:** *“Deixo muitos trabalhos e leituras para serem feitos na última hora.”*

**Participante 64:** *“Eu faço os trabalhos sempre perto da data de entrega.”*

A segunda questão do instrumento continha a frase: *“Você acha importante pensar sobre as coisas que você faz que são prejudiciais para a sua aprendizagem?”*. A maioria dos alunos (N=159, 96,95%) acredita que sim. Apenas 5 (3,05%) disseram que não. Depois se perguntava o porquê de fazer essa reflexão. Cada participante apresentou uma justificativa e essas foram agrupadas em quatro categorias que são demonstradas na Tabela 5.

TABELA 5: Relação das justificativas apresentadas pelos alunos quanto à importância de refletir sobre o uso de estratégias autoprejudiciais

Categorias	N	%
Mudar a conduta como estudante	81	50,94
Melhorar o aprendizado	37	23,27
Melhorar o rendimento acadêmico	30	18,87
Ser um bom profissional	9	5,66
Não responderam	2	1,25
Total	159	100

A maior parte dos participantes (N=81, 50,94%) relatou que era importante fazer uma reflexão para tomar consciência de suas falhas como estudantes. As respostas dos participantes foram organizadas em quatro categorias: 1) Mudar a conduta como estudante, 2) Aprimorar suas habilidades para um melhor aprendizado, 3) Melhorar o rendimento acadêmico (inclui notas e CR<sup>2</sup>) e 4) Ser um bom profissional.

Em linhas gerais, a maior parte dos universitários relatou fazer uso de estratégias autoprejudiciais no ambiente acadêmico. Entre as estratégias mais citadas, encontram-se as atitudes de procrastinação e a falta de leitura dos textos teóricos indicados pelo professor. Todavia, a maioria desses participantes afirma ser importante refletir sobre os atos prejudiciais que têm. Eles afirmam que essa reflexão pode mudar sua conduta como estudante, melhorar o seu aprendizado e aumentar o seu rendimento acadêmico.

#### **4.2.2. Atribuição de Causalidade**

O segundo instrumento usado na coleta é composto de oito questões abertas para a avaliação das atribuições causais e emoções a ela relacionadas. Há dois grupos de quatro perguntas, o primeiro se refere a uma situação de sucesso acadêmico e o segundo a um fracasso acadêmico.

O enunciado do primeiro grupo de questões é o seguinte: *“Pense numa situação em que você teve um importante sucesso acadêmico e responda às questões abaixo.”* Em seguida se apresenta a pergunta: *“Se você tivesse que escolher uma única palavra para explicar a causa desse sucesso, qual seria ela? Por favor, escreva-a.”* Cada participante mencionou uma causa que foi então classificada dentro de uma das cinco categorias: esforço, motivação, capacidade, sorte ou “ajuda de Deus”. Cabe ressaltar que, de acordo com o sistema de categorização (Anexo 2), as respostas “dedicação”, “persistência” e “empenho” foram agrupadas na categoria “esforço” e a resposta “interesse” na categoria “motivação”.

---

<sup>2</sup> Coeficiente de Rendimento Acadêmico – Escore adotado por uma das instituições como medida do rendimento de seus alunos.

Na Tabela 6 encontram-se a frequência e a porcentagem dos dados da questão 1. Consta-se que a maioria dos alunos acredita que o esforço seja a causa principal para o seu sucesso acadêmico.

TABELA 6: Relação das causas citadas pelos alunos para o sucesso acadêmico

Causas	N	%
Esforço (Dedicação/Persistência)	139	84,75
Motivação (Interesse)	16	9,76
Capacidade	5	3,05
Sorte	2	1,22
Ajuda de Deus	2	1,22
Total	164	100

A segunda pergunta era: *“O que você, em geral, sentiu após esse sucesso acadêmico? Em poucas palavras, escreva sobre isso, abaixo.”* A Tabela 7 mostra que satisfação (realização) e felicidade foram os sentimentos mais frequentemente citados pelos universitários como decorrente da experiência de sucesso. Faz-se importante destacar que do total da amostra, 1,20% (N=2), não respondeu à questão e que dois alunos mencionaram dois sentimentos. Esse dado pode ser observado a seguir, no qual o número de respostas dadas (N=166) é superior à quantidade de participantes (N=164).

TABELA 7: Relação dos sentimentos relacionados ao sucesso acadêmico

Sentimentos	N	%
Satisfação (Realização)	81	48,80
Felicidade	27	16,26
Alívio	24	14,46
Orgulho	23	13,86
Motivação	9	5,42
Não responderam	2	1,20
Total	166	100

A questão seguinte versou sobre a controlabilidade da causa do sucesso acadêmico. A maior parte dos estudantes relatou que acredita ter controle sobre as causas responsáveis pelo seu sucesso. Entretanto, um percentual expressivo de alunos (20,73%) afirmou ter controle parcial. A Tabela 8 mostra a frequência e porcentagem dessas respostas.

TABELA 8: Percepção dos alunos acerca do controle sobre a causa do sucesso acadêmico

	N	%
Sim	118	71,95
Não	12	7,32
Parcialmente	34	20,73
Total	164	100

Na questão 04 buscou-se identificar a estabilidade da causa por meio da pergunta: *“Você considera que essa causa que lhe propiciou o sucesso também é responsável por outros sucessos acadêmicos que você alcançou em ocasiões diferentes?”* Na Tabela 9 contata-se que a maioria dos participantes atribui as mesmas causas às diferentes situações de sucesso vividas na faculdade.

TABELA 9: Percepção dos alunos acerca da estabilidade da causa do sucesso acadêmico

	N	%
Sim	154	93,90
Não	3	1,83
Às vezes	7	4,27
Total	164	100

No segundo grupo de questões encontra-se o seguinte enunciado: *“Pense numa situação em que você teve um importante fracasso acadêmico e responda às questões abaixo.”* As perguntas são as mesmas do grupo anterior. A diferença é que, nesse momento, todas elas estão relacionadas às causas e emoções derivadas de uma experiência de fracasso.

Na primeira questão, em que se pedia para identificar uma causa para o fracasso, a resposta mais frequentemente citada pela amostra foi a desmotivação (desinteresse). Assim como na pergunta sobre o sucesso acadêmico, cada participante mencionou apenas uma causa que pudesse explicar o fracasso. Entretanto, houve diferença quanto à variedade das respostas. Como exposto na Tabela 10, os universitários trouxeram um maior número de motivos responsáveis pelo fracasso na faculdade como, por exemplo: influência de terceiros, dificuldade da tarefa e ansiedade. Todas as causas foram classificadas segundo o sistema de categorização que se encontra em anexo (Anexo 3).

TABELA 10: Relação das causas citadas pelos alunos para o fracasso acadêmico

Causas	N	%
Desmotivação (Desinteresse)	56	34,14
Falta de esforço	47	28,66
Falta de preparo	28	17,07
Falta de tempo	10	6,10
Influência de terceiros	8	4,88
Dificuldade da tarefa	7	4,27
Ansiedade	4	2,44
Cansaço	4	2,44
Total	164	100

Em seguida, pediu-se aos participantes que identificassem um sentimento decorrente desse fracasso. Quando comparado com as respostas dadas na questão sobre o sucesso acadêmico, percebe-se que há um considerável aumento na variedade de sentimentos mencionados pelos alunos. Nas situações de fracasso, eles relataram sentir com mais frequência frustração, culpa, tristeza, incapacidade e desmotivação (Tabela 11).

TABELA 11: Relação dos sentimentos relacionados ao fracasso acadêmico

Sentimentos	N	%
Frustração	33	20,12
Culpa	24	14,63
Tristeza	23	14,02
Incapacidade	20	12,19
Desmotivação	18	10,98
Vontade de superação	15	9,15
Vergonha	7	4,27
Raiva	7	4,27
Insatisfação	5	3,05
Decepção	4	2,44
Medo	4	2,44
Indiferença	2	1,22
Não responderam	2	1,22
Total	164	100

A questão 3 avaliou a percepção de controlabilidade da causa do fracasso. Como pode ser visto na Tabela 12 a maioria dos alunos afirmou ter controle sobre o motivo de sua experiência de fracasso na faculdade.

TABELA 12: Percepção dos alunos acerca do controle sobre a causa do fracasso acadêmico

	N	%
Sim	99	60,37
Não	27	16,46
Parcialmente	38	23,17
Total	164	100

A última questão buscou investigar se os universitários atribuíam as mesmas causas a diferentes situações de fracasso vivenciadas em outras ocasiões. Na Tabela 13 observa-se que o maior percentual de participantes disse que sim.

TABELA 13: Percepção dos alunos acerca da estabilidade da causa do fracasso acadêmico

	N	%
Sim	118	71,95
Não	31	18,90
Às vezes	15	9,15
Total	164	100

De modo geral, a maioria dos participantes relatou que o esforço é a causa principal do seu sucesso acadêmico e que isso gera, predominantemente, um sentimento de satisfação. Quando comparados às respostas dadas para o sucesso, houve um considerável aumento no número de motivos e de sentimentos citados pelos alunos para a experiência de fracasso. Nesse caso, as causas mais citadas foram a desmotivação e a falta de esforço. Quanto aos sentimentos, o maior percentual de respostas relacionou-se à frustração, culpa e tristeza. No que diz respeito à controlabilidade e estabilidade das causas, tanto do sucesso quanto do fracasso acadêmico, a maior parte dos alunos afirmou que tem controle sobre elas e de que elas tendem a ser as mesmas para diferentes situações vividas na faculdade.

#### **4.3. Análise dos Dados Objetivos**

Os resultados dos instrumentos objetivos são analisados em três etapas. Primeiramente, foi feita a análise dos dados referentes à Escala de Estratégias Autoprejudiciais. Essa análise consistiu de uma descrição geral das variáveis numéricas, da

comparação entre os escores e as variáveis demográficas categóricas e também da correlação da variável idade com os escores da escala. Depois, o mesmo procedimento foi tomado para os dados da Escala de Atribuição de Causalidade. Por fim, foi feita uma análise da correlação entre os resultados das duas escalas.

#### 4.3.1. Escala de Estratégias Autoprejudiciais

A primeira escala aplicada é composta por 24 itens que versam sobre o uso de estratégias autoprejudiciais em atividades acadêmicas. O escore total da escala varia de 24 a 96 pontos e quanto maior o escore, maior o relato de uso de tais estratégias. Para que fosse levantada a pontuação e a média da amostra na escala e nas subescalas, foi feita uma análise descritiva dos dados. Os resultados encontram-se na Tabela 14.

TABELA 14. Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima no que diz respeito à escala de estratégias autoprejudiciais

	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Estratégias autoprejudiciais total	164	38,07	9,05	24,0	59,0
Problemas relacionados ao gerenciamento do tempo	164	20,24	5,62	12,0	35,0
Problemas relacionados ao controle da atenção	164	6,79	2,10	5,0	17,0
Problemas relacionados ao preparo	164	9,40	2,47	6,0	17,0

O valor mínimo alcançado pela amostra na escala total foi 24 e o máximo 59, com desvio padrão de 9,05. Isso indica que alguns alunos relataram não fazer uso de nenhuma das estratégias citadas. As médias e os desvios padrões das subescalas foram: “problemas relacionados ao gerenciamento do tempo” (M=20,24 e DP=5,62), “problemas relacionados ao controle da atenção” (M=6,79 e DP=2,10) e “problemas relacionados ao preparo” (M=9,40 e DP=2,47). Foi interessante notar que nas três subescalas houve escores mínimos e nenhum escore máximo.

## Estratégias autoperjudiciais e sexo

A análise comparativa entre os escores da escala de estratégias autoperjudiciais e a variável sexo foi feita por meio do Teste U de Mann-Whitney. Na Tabela 15 são apresentadas as médias e os desvios padrões das pontuações obtidas pela amostra na escala e o grau de significância com o sexo.

TABELA 15. Comparação dos escores da escala de estratégias autoperjudiciais e sexo

	Sexo				Valor-P*
	Feminino		Masculino		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
Estratégias autoperjudiciais total	38,59	8,95	33,65	9,01	p=0,019
Problemas relacionados ao gerenciamento do tempo	20,57	5,62	17,41	4,86	p=0,021
Problemas relacionados ao controle da atenção	6,84	2,11	6,41	2,06	p=0,213
Problemas relacionados ao preparo	9,52	2,48	8,41	2,15	p=0,087

\*Valor-P referente ao Teste U de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

De acordo com os resultados, há diferenças estatisticamente significantes quanto ao sexo, na pontuação total da escala de estratégias autoperjudiciais e na subescala “problemas relacionados ao gerenciamento do tempo”. As alunas alcançaram escores mais elevados do que os seus colegas do sexo masculino nesses dois aspectos. Isso indica que elas relataram fazer maior uso dessas estratégias, especialmente das que se referem ao mau gerenciamento do tempo. Nas outras duas subescalas não foram encontradas diferenças significantes, sugerindo que tanto os homens como as mulheres reportaram usar de forma semelhante as estratégias relacionadas a “problemas no controle da atenção” e a “falhas no preparo em atividades acadêmicas”.

### **Estratégias autoperjudiciais e ano do curso**

O Teste U de Mann-Whitney também foi utilizado para comparar os escores da escala em função do ano do curso. Os dados referentes às médias e desvios padrões dos resultados dos alunos e o grau de significância com o ano do curso podem ser encontrados na TABELA 16.

TABELA 16. Comparação dos escores da escala de estratégias autoperjudiciais e ano do curso

	Ano do curso				Valor-P*
	2ºano		4ºano		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
Estratégias autoperjudiciais total	36,77	8,49	38,84	9,32	p=0,178
Problemas relacionados ao gerenciamento do tempo	19,30	5,17	20,81	5,82	p=0,118
Problemas relacionados ao controle da atenção	6,72	1,97	6,83	2,19	p=0,950
Problemas relacionados ao preparo	9,13	2,33	9,56	2,55	p=0,339

\*Valor-P referente ao Teste U de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Os resultados indicam que não há diferenças estatisticamente significantes entre os escores obtidos pelos alunos na escala total e nas subescalas e o ano que estão cursando na faculdade. Dessa forma, supõe-se que os universitários do segundo e do quarto anos relatam usar as estratégias autoperjudiciais com frequência semelhante.

### **Estratégias autoperjudiciais e idade**

Para a análise comparativa entre as pontuações na escala de estratégias autoperjudiciais e a idade foi utilizado o Teste de Kruskal-Wallis. Os alunos foram agrupados em três faixas etárias: até 20 anos (N=53), de 21 a 30 anos (N=97) e maiores de 30 anos (N=14). Os resultados de cada grupo e o grau de significância obtido encontram-se na Tabela 17.

TABELA 17. Comparação dos escores da escala de estratégias autoprejudiciais e idade

	Faixa Etária						Valor-P**
	<=20		21-30		>30		
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	
Estratégias autoprejudiciais total	37,26	8,39	39,40	9,53	31,93	4,30	p=0,010
Problemas relacionados ao gerenciamento do tempo	19,34	5,54	21,12	5,75	17,57	3,39	p=0,031
Problemas relacionados ao controle da atenção	6,83	1,75	6,97	2,34	5,43	0,65	p=0,009
Problemas relacionados ao preparo	9,43	2,05	9,63	2,71	7,71	1,33	p=0,020

\*\*Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 grupos.

Conforme observado na Tabela 17, há diferenças significantes nos escores apresentados pela amostra em função da faixa etária. As pontuações na escala de estratégias autoprejudiciais total e nas subescalas “problemas relacionados ao controle da atenção” e “problemas relacionados ao preparo” foram maiores para os alunos com até 30 anos. Já as estratégias relacionadas a “problemas no gerenciamento do tempo” foram mais frequentemente citadas pelos universitários entre 21 e 30 anos. Esses dados sugerem que os alunos mais novos relatam maior uso de estratégias autoprejudiciais.

Na Tabela 18, são demonstradas as correlações da variável idade com os escores obtidos pelos participantes nesta escala.

TABELA 18. Correlações da idade com os escores da escala de estratégias autoprejudiciais

	r	p	n
Estratégias autoprejudiciais total	-0,05789	0,4616	164
Problemas relacionados ao gerenciamento do tempo	0,05191	0,5091	164
Problemas relacionados ao controle da atenção	-0,24590	0,0015	164
Problemas relacionados ao preparo	-0,16280	0,0373	164

r=coeficiente de correlação de Spearman; P=valor-P; n=número de sujeitos (n=164).

Verifica-se que há correlação significativa fraca e negativa da idade com os escores das subescalas “problemas relacionados ao controle da atenção” e “problemas relacionados ao preparo” sugerindo que quanto maior a idade do aluno, menores são os escores obtidos. Em síntese, universitários mais velhos (acima de 30 anos) relatam uso menos frequente desses tipos de estratégias autoprejudiciais.

#### 4.3.2. Escala de Atribuição de Causalidade

A Escala de Atribuição de Causalidade é composta por 55 itens que investigam de que forma os alunos atribuem causas às situações acadêmicas. O escore total da escala varia de 55 a 220 pontos; quanto maior o escore, maior a tendência do estudante a fazer atribuições causais de ordem interna e controlável. Para que levantasse a pontuação e a média da amostra na escala e nas subescalas, foi feita uma análise descritiva dos dados (Tabela 19).

TABELA 19. Média, desvio padrão e pontuação mínima e máxima no que diz respeito à escala de atribuição de causalidade

	N	Média	D.P.	Mínimo	Máximo
Atribuição de Causalidade total	159	163,1	11,60	102,0	185,0
Internalidade frente ao sucesso acadêmico	164	47,85	5,02	32,0	61,0
Internalidade frente ao fracasso acadêmico	162	40,67	2,74	33,0	52,0
Controlabilidade frente ao sucesso acadêmico	160	38,09	7,06	18,0	51,0
Controlabilidade frente ao fracasso acadêmico	162	36,62	4,23	13,0	40,0

O valor mínimo alcançado pela amostra na escala total foi 102 e o máximo 185, com desvio padrão de 11,6. As médias e os desvios padrões das subescalas foram: “internalidade frente ao sucesso acadêmico” (M=47,85 e DP=5,02), “internalidade frente ao fracasso acadêmico” (M=40,67 e DP=2,74), “controlabilidade frente ao sucesso acadêmico” (M=38,09 e DP=7,06) e “controlabilidade frente ao fracasso acadêmico”

(M=36,62 e DP=4,23). De forma geral, esses dados indicam que uma porcentagem expressiva de alunos relata que as causas responsáveis pelo seu sucesso e pelo seu fracasso na universidade são de caráter interno e estão sob o seu controle.

### Atribuição de causalidade e sexo

A análise comparativa entre os escores da escala de atribuição de causalidade e a variável sexo foi realizada pelo Teste U de Mann-Whitney. A Tabela 20 mostra as médias e os desvios padrões das pontuações obtidas pela amostra na escala e o grau de significância com o sexo.

TABELA 20. Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade e sexo

	Sexo				Valor-P*
	Feminino		Masculino		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
Atribuição de Causalidade total	163,69	11,72	158,13	9,38	p=0,039
Internalidade frente ao sucesso acadêmico	47,85	4,93	47,82	5,92	p=0,833
Internalidade frente ao fracasso acadêmico	40,86	2,63	38,94	3,19	p=0,029
Controlabilidade frente ao sucesso acadêmico	38,40	7,14	35,38	5,80	p=0,061
Controlabilidade frente ao fracasso acadêmico	36,66	4,30	36,19	3,66	p=0,398

\*Valor-P referente ao Teste U de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

De acordo com os resultados, há diferenças estatisticamente significantes quanto ao sexo na pontuação total da escala de atribuição de causalidade e na subescala “internalidade frente ao fracasso acadêmico”. As alunas obtiveram escores mais elevados nesses dois aspectos do que os seus colegas do sexo masculino. Supõe-se que, para elas, os resultados alcançados na universidade decorram, em sua maior parte, de fatores controláveis e internos. Pode-se inferir ainda que, para as participantes, o fracasso pode ser explicado especialmente por causas internas. Nas outras três subescalas, não foram encontradas

diferenças significantes, sugerindo que tanto os homens como as mulheres fazem atribuições semelhantes no que se refere à “controlabilidade” de uma situação acadêmica e à “internalidade frente ao sucesso”.

### Atribuição de causalidade e ano do curso

Para a comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade em função do ano do curso utilizou-se novamente o Teste U de Mann-Whitney. Os dados referentes às médias e desvios padrões dos resultados dos alunos e o grau de significância com o ano do curso encontram-se na Tabela 21.

TABELA 21. Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade e ano do curso

	Ano do curso				Valor-P*
	2ºano		4ºano		
	Média	D.P.	Média	D.P.	
Atribuição de Causalidade total	163,69	9,63	162,80	12,65	p=0,932
Internalidade frente ao sucesso acadêmico	48,48	5,01	47,48	5,01	p=0,284
Internalidade frente ao fracasso acadêmico	40,90	2,66	40,53	2,80	p=0,156
Controlabilidade frente ao sucesso acadêmico	37,13	6,95	38,67	7,09	p=0,166
Controlabilidade frente ao fracasso acadêmico	37,34	3,17	36,18	4,72	p=0,145

\*Valor-P referente ao Teste U de Mann-Whitney para comparação das variáveis entre 2 grupos.

Nota-se que não há diferenças estatisticamente significantes entre os escores obtidos pelos alunos na escala total e nas subescalas de atribuição e o ano que estão cursando na faculdade. Dessa forma, pode-se supor que os universitários do segundo e do quarto anos fazem atribuições semelhantes no que diz respeito à internalidade e ao controle de uma causa responsável pelo sucesso ou fracasso nas atividades acadêmicas.

### Atribuição de causalidade e idade

Para a análise comparativa entre as pontuações na escala de atribuição de causalidade e a idade utilizou-se o Teste de Kruskal-Wallis. Na Tabela 22 são apresentados os dados de cada faixa etária e o grau de significância entre elas.

TABELA 22. Comparação dos escores da escala de atribuição de causalidade e idade

	Faixa Etária						Valor-P**
	<=20		21-30		>30		
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	
Atribuição de Causalidade total	162,40	10,28	163,34	12,45	164,50	10,27	p=0,574
Internalidade frente ao sucesso acadêmico	47,66	4,28	47,48	5,38	51,07	4,07	p=0,051
Internalidade frente ao fracasso acadêmico	40,58	2,41	40,93	2,95	39,08	1,85	p=0,038
Controlabilidade frente ao sucesso acadêmico	37,51	6,69	38,65	7,16	36,08	7,73	p=0,355
Controlabilidade frente ao fracasso acadêmico	36,90	4,29	36,28	4,37	38,00	2,42	p=0,164

\*\*Valor-P referente ao teste de Kruskal-Wallis para comparação das variáveis entre 3 grupos.

Conforme observado na Tabela 22, há diferença significativa nos escores apresentados pela amostra na subescala *internalidade frente ao fracasso acadêmico* em função da faixa etária. Nessa subescala, as maiores pontuações foram obtidas pelos alunos com até 30 anos. Esses dados sugerem que os alunos mais novos tendem a acreditar mais que o fracasso seja desencadeado por fatores internos, ou seja, que eles mesmos são responsáveis pelo seu mau desempenho na universidade. Nos escores da escala total e demais subescalas não foram encontradas diferenças significantes entre as idades.

As correlações da variável idade com os escores obtidos pelos participantes nesta escala estão na Tabela 23.

TABELA 23. Correlações da idade com os escores da escala de atribuição de causalidade

	r	p	n
Atribuição de Causalidade total	0,06847	0,3912	159
Internalidade frente ao sucesso acadêmico	0,12945	0,0985	164
Internalidade frente ao fracasso acadêmico	-0,08499	0,2822	162
Controlabilidade frente ao sucesso acadêmico	-0,01454	0,8552	160
Controlabilidade frente ao fracasso acadêmico	-0,06336	0,4231	162

\* r=coeficiente de correlação de Spearman; P=valor-P; n=número de sujeitos (n=164).

Verifica-se, pois, que não há correlações estatisticamente significantes entre os escores da escala de atribuição de causalidade e a idade dos universitários. Assim, constata-se que os participantes das três faixas etárias não diferiram consideravelmente nas atribuições causais que fazem frente a situações de fracasso e sucesso acadêmico.

#### 4.4. Análise de Correlação dos Escores

##### Atribuição de Causalidade e Estratégias Autoprejudiciais

A correlação entre os escores da escala de atribuição de causalidade e da escala de estratégias autoprejudiciais também foi avaliada. Na Tabela 24 encontram-se os valores das correlações e o grau de significância para cada grupo.

TABELA 24. Correlações dos escores da escala de atribuição de causalidade e da escala de estratégias autoprejudiciais

		Atribuição de Causalidade total	Internalidade/ sucesso	Internalidade/ fracasso	Controlabilidade/ sucesso	Controlabilidade/ fracasso
Estratégias autoprejudiciais total	r=	-0,15028	-0,33066	0,33954	0,01939	-0,29765
	p=	0,0587	<.0001	<.0001	0,8077	0,0001
Problemas relacionados ao gerenciamento do tempo	r=	-0,10146	-0,26085	0,30413	0,05685	-0,30751
	p=	0,2032	0,0007	<.0001	0,4752	<.0001
Problemas relacionados ao controle da atenção	r=	-0,12373	-0,26355	0,24648	-0,02678	-0,12042
	p=	0,1202	0,0007	0,0016	0,7367	0,1269
Problemas relacionados ao preparo	r=	-0,22697	-0,34323	0,22829	-0,09469	-0,21904
	p=	0,0040	<.0001	0,0035	0,2337	0,0051

\* r=coeficiente de correlação de Spearman; P=valor-P;

Os resultados sugerem que quanto maior o escore na escala de estratégias autoprejudiciais total, maior a pontuação na subescala “internalidade/fracasso” e menores escores na “internalidade/sucesso” e “controlabilidade fracasso”. Dessa forma, os alunos que relatam maior uso dessas estratégias tendem a se responsabilizar mais pelo fracasso, mas não acreditam que o sucesso seja desencadeado por fatores internos.

Observa-se também que os escores na subescala “problemas relacionados ao gerenciamento do tempo” se correlacionam de forma significativa, positiva e moderada com a “internalidade/fracasso” e negativa e moderada com a “internalidade/sucesso” e a “controlabilidade/fracasso”. Isso sugere que, quanto mais o aluno falha na organização do tempo dedicado às atividades acadêmicas, mais ele atribui causas internas e incontroláveis ao fracasso e causas externas ao sucesso.

Foi interessante notar que quanto maior o escore nas estratégias autoprejudiciais de “falha no controle da atenção”, maior a pontuação na “internalidade/fracasso” e menor escore na “internalidade/sucesso”. Desse modo, pode-se inferir que os universitários que relatam ter mais problemas no controle de sua atenção tendem a internalizar mais o fracasso e a externalizar mais o sucesso em atividades acadêmicas.

Por fim, constata-se que os escores na subescala “problemas relacionados ao preparo” se correlacionam significativamente de forma positiva fraca com a “internalidade/fracasso”, negativa moderada com a “internalidade/sucesso” e negativa fraca com a “controlabilidade/fracasso” e com o total da escala de atribuição de causalidade. Essas informações sugerem que participantes que reportam ter falhas no preparo de uma atividade, acreditam que o fracasso advenha de fatores internos e às vezes incontroláveis. Entretanto, os alunos que mais usam esse tipo de estratégia tendem a se responsabilizar pelos resultados alcançados na universidade, relatando que são desencadeados por causas internas e também controláveis.

No próximo capítulo, os dados aqui apresentados são discutidos à luz da literatura disponível sobre os temas. Para finalizar, são levantadas algumas considerações acerca dos resultados encontrados, das limitações desse estudo e de sugestões para o desenvolvimento de pesquisas futuras.

## **CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO**

O presente estudo teve como objetivo analisar as atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais de alunos do curso de formação de professores. Buscou-se descrever as atribuições causais feitas pelos universitários em situações de sucesso e fracasso acadêmico e os sentimentos decorrentes dessas experiências. Investigou-se se eles faziam uso de estratégias autoprejudiciais, quais eram elas e se consideravam importante refletir sobre o seu comportamento nas atividades acadêmicas. Por fim, foi analisado se haveria relações entre as duas variáveis.

Neste capítulo, os objetivos aqui propostos serão discutidos na mesma ordem em que foram apresentados, com referência aos resultados. Primeiramente, são tratados os dados relativos às questões abertas sobre estratégias autoprejudiciais e atribuição de causalidade. Em seguida, são comentados os resultados encontrados nas escalas e subescalas em relação ao sexo, ano do curso e idade, bem como na correlação entre os escores.

### **5.1. Discussão dos Dados Qualitativos**

#### **5.1.1. Estratégias autoprejudiciais**

Na literatura internacional observa-se que há diversas áreas nas quais se investiga o uso de estratégias autoprejudiciais, mas que a maior parte dos estudos está direcionada ao contexto acadêmico (Hendrix & Hirt, 2009; Hirt, McCrea & Boris, 2003; Urdan, 2004). Um dos motivos para que isso ocorra é a frequência com que os alunos têm utilizado essas estratégias e as implicações desse comportamento na realização de atividades ligadas à universidade (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007).

A maioria dos alunos que fizeram parte desta pesquisa afirmaram que empregam diversas estratégias autoprejudiciais em seu cotidiano como: procrastinar o estudo e a realização de trabalhos, não fazer a leitura de textos teóricos, não organizar o tempo de estudo, não prestar atenção às aulas, faltar ou sair no meio da aula, não se esforçar e alegar

problemas físicos ou emocionais. Entre essas estratégias, quase todas (com exceção de alegar sintomas físicos e emocionais) são comportamentos autoprejudiciais que, como visto, afetam o aprendizado e prejudicam o desempenho (Leary & Shepperd, 1986). Esses dados ressaltam a importância de investigar a conduta acadêmica dos universitários, especialmente aqueles do curso de formação de professores, uma vez que serão responsáveis pela Educação de crianças e jovens. Espera-se que o profissional com conhecimento sobre o que são as estratégias e como agir para minimizar o seu uso esteja mais apto a mudar suas próprias atitudes e a orientar os seus futuros alunos.

Entre as estratégias citadas pelos participantes, a procrastinação aparece como a mais frequentemente utilizada por eles. O estudo de Schraw, Wadkins e Olafson (2007) demonstrou que os alunos procrastinam por diversos motivos, entre eles, para supostamente lidar melhor com o tempo. Esses jovens acreditam que deixar os trabalhos para a última hora pode ser uma forma de desafiar suas capacidades cognitivas. É como se fosse um jogo feito contra o relógio no qual, para conseguirem cumprir com as atividades num curto espaço de tempo, eles terão de usar suas habilidades de forma mais eficiente que o usual. No entanto, deve-se destacar que, a procrastinação traz em si aspectos negativos para a saúde, com o aumento do estresse e ansiedade, e para o desempenho, com o desperdício de tempo que poderia ser dedicado ao estudo ou aperfeiçoamento do trabalho (Milgram, Dangour & Raviv, 1992; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007; Tice & Baumeister, 1997).

Há algumas estratégias autoprejudiciais mencionadas em pesquisas internacionais que não foram identificadas na amostra do presente estudo como, por exemplo, o abuso de álcool e drogas (Smith, Snyder & Perkins, 1983). Apesar de ter sido assegurado o caráter confidencial dos dados, suspeita-se que, mesmo aqueles participantes que possivelmente abusassem de entorpecentes teriam ressalvas em assumir esse comportamento. O aluno poderia também considerar que o uso de entorpecentes só se tornaria um ato prejudicial à sua aprendizagem em casos extremos como na dependência química. No cotidiano universitário, observa-se que, sobretudo o álcool é um produto sempre presente em festas estudantis e que a ingestão demasiada pode afetar o desempenho acadêmico do aluno. Essas questões não foram abordadas nessa pesquisa e mereceriam uma investigação mais acurada.

Após mencionarem as estratégias autoprejudiciais que utilizam, os alunos responderam uma pergunta acerca da importância de pensar sobre o seu comportamento na faculdade. A maioria dos participantes afirmou que refletir sobre os atos que são prejudiciais à aprendizagem é essencial para mudarem sua conduta, aprimorarem o aprendizado, melhorarem o rendimento acadêmico e serem bons profissionais. Esses dados sugerem que os alunos têm consciência do impacto de suas ações no desempenho acadêmico e que eles se preocupam com a sua formação profissional, o que constitui componentes importantes para uma aprendizagem autorregulada (Zimmerman & Schunk, 2004).

Em resumo, como era esperado, os participantes relataram que fazem uso de estratégias autoprejudiciais em contexto acadêmico. Entre todas as categorias citadas, a maior parte contém exemplos de comportamentos autoprejudiciais que comprometem o aprendizado e o bom desempenho. A procrastinação do estudo e da realização de trabalhos foi a estratégia mais mencionada, seguida de “não fazer a leitura de textos teóricos” e “não organizar o tempo de estudo”. De forma geral, os resultados mostraram que os alunos identificam quais aspectos de sua conduta são prejudiciais à aprendizagem e acreditam que a reflexão é o primeiro passo para a mudança.

### **5.1.2. Atribuição de causalidade**

Segundo Weiner (1988), os alunos, geralmente, relacionam o desempenho escolar a seis causas principais que são: esforço, capacidade, sorte, dificuldade da tarefa, papel do professor e uso de estratégias de aprendizagem. Na presente pesquisa, os alunos disseram que o seu sucesso acadêmico era decorrente do esforço, da motivação, da capacidade, da sorte e da ajuda de Deus. Importante ressaltar que dois desses fatores (motivação e ajuda divina) não foram encontrados na literatura, entretanto possuem características comuns aos outros já identificados.

Há diversos estudos que averiguaram a relação existente entre o nível de motivação dos alunos e o modo como atribuem causas às suas experiências de sucesso e fracasso

(Strohkirch & Hargett, 1998; Van Laar & Weiner, 1998; Weiner, 1979). Todavia, a motivação não foi investigada como uma possível causa de um evento. De forma geral, estar motivado para fazer algo pode estar associado ao prazer em aprender certo conteúdo, à consciência da importância desse aprendizado ou mesmo à didática do professor (Bzuneck, 2005, 2010). São múltiplos os fatores que podem estimular o interesse do aluno e que certamente desencadeiam ações favoráveis a um sucesso como: concentração nas aulas, leitura dos textos teóricos, empenho na realização de trabalhos, entre outros. Apesar de não ter sido investigada neste trabalho, supõe-se que essa seria uma provável explicação à alta frequência com que foi citada pelos universitários. Sugere-se que novas pesquisas busquem explorar quais são os comportamentos realizados pelos alunos quando estão motivados que acabam lhes conduzindo ao sucesso acadêmico.

Além da motivação, outra causa interessante aludida pelos participantes como determinante para o sucesso acadêmico foi a ajuda divina. Mesmo não mencionada em outros estudos, possui certa relação com o fator sorte, já classificado por Weiner e cols. (1971) como uma causa externa e incontrolável. Segundo os teóricos, as pessoas que atribuem seus resultados a motivos sobre os quais não têm controle tendem a não investir todo o seu esforço na realização de uma atividade (Boruchovitch & Martini, 1997; Graham & Weiner, 1996; Hamilton & Akhter, 2003; Weiner, 2004). A crença de que o sucesso ou fracasso sejam desencadeados primordialmente por causas incontroláveis faz com que o aluno se exima da responsabilidade sobre o seu desempenho na universidade, o que é disfuncional à aprendizagem. Diante desses dados, uma importante consideração deve ser feita. O presente estudo foi realizado com estudantes do Brasil que, como se sabe, é um país caracterizado por uma cultura fortemente religiosa e mística. Dessa forma, aventa-se a possibilidade de que esses aspectos culturais tenham impacto nas crenças atribucionais dos participantes. Futuras pesquisas poderiam ser desenvolvidas com o objetivo de investigar a influência exercida pela cultura nas atribuições de causalidade de pessoas de diferentes grupos sociais.

Ao analisarem a relação entre o desempenho acadêmico e as atribuições de causalidade de estudantes universitários, Cortés-Suarez e Sandiford (2008) verificaram que os alunos com bom e mau desempenho mencionaram o esforço como a causa principal de

seu sucesso e fracasso na disciplina. Resultado semelhante foi encontrado em pesquisa conduzida por Boruchovitch e Ganda (2010), na qual alunos do Curso de Pedagogia relataram que o bom desempenho é decorrente primordialmente de seu esforço (dedicação/empenho) e o mau desempenho de sua desmotivação. Em consonância com esses estudos, neste trabalho, o fator mais citado pelos alunos como determinante para o sucesso foi o esforço (empenho). O dado é especialmente interessante, se avaliarmos o papel que essa causa desempenha na aprendizagem autorregulada. De acordo com a literatura, alunos autorregulados tendem a fazer atribuições causais de dimensão interna e controlável (Zimmerman & Schunk, 2004). O esforço se enquadra nessa classificação. Quando o aluno acredita que o seu sucesso é fruto do seu empenho ele tende a se dedicar mais caso queira obter bons resultados. Desse modo, assumir responsabilidade pelo seu sucesso, acreditando que ele depende primordialmente de seu empenho, é um aspecto importante para a aprendizagem.

O trabalho de Formiga (2004) investigou se haveria diferença entre as atribuições causais feitas frente ao êxito acadêmico por dois grupos de alunos, um de uma universidade pública e outro de uma instituição privada. Ele observou que os universitários não diferiram quanto às atribuições internas. No geral, eles disseram que o esforço, a capacidade e o gosto pelos estudos determinavam o sucesso. Cortés-Suarez e Sandiford (2008) também verificaram que o segundo fator ao qual os alunos mais atribuíam o bom desempenho era a capacidade. Assim como nestes estudos, os participantes desta amostra mencionaram a capacidade como causa de seu sucesso acadêmico.

No que concerne ao fracasso acadêmico, os alunos atribuíram as seguintes causas: desmotivação, falta de esforço, falta de preparo, falta de tempo, influência de terceiros, dificuldade da tarefa, ansiedade e cansaço. Assim como na questão relacionada ao sucesso, alguns dos fatores responsáveis pelo fracasso não foram mencionados na literatura internacional, mas possuem características semelhantes aos demais. Segundo Bzuneck (2010) a falta de motivação dos alunos pode estar associada a diversos fatores como, por exemplo, o conteúdo da disciplina (irrelevante, “chato”), os tipos de atividades (muito fáceis ou muito difíceis) e a conduta do professor (relacionamento com a turma, forma de dar *feedback*). Destaca-se que esses exemplos compõem causas externas e incontroláveis

que, como se sabe, não favorecem a aprendizagem. Um aluno que não esteja motivado tende a não se esforçar para fazer um bom trabalho, não organizar seu tempo de estudo e não buscar aprender novos conteúdos, o que aumenta as chances de ter um mau desempenho.

Além da desmotivação e ausência de esforço, os universitários disseram que um fator preponderante para a ocorrência do fracasso é a falta de preparo. Eles alegaram que não se sentiam preparados por não terem conhecimento teórico sobre um tema, por não saberem como fazer a atividade ou por não saberem como estudar. Outro fator aludido pelos participantes foi a falta de tempo que, segundo eles, é decorrente da extensa carga horária e do alto número de leituras e atividades passadas por cada professor. Este dado também foi encontrado no estudo de Boruchovitch e Ganda (2010) no qual os universitários relataram que a falta de tempo também poderia ocasionar o mau desempenho acadêmico. Na literatura, não foram encontradas outras pesquisas que tivessem obtidos resultados semelhantes. Entretanto, em trabalhos realizados no contexto educacional, Weiner (1988) verificou que o sucesso ou fracasso poderia também ser associado ao papel do professor e ao uso de estratégias de aprendizagem. Essas causas possuem aspectos semelhantes às justificativas apresentadas pela amostra, como será explicado a seguir.

Mesmo não se tendo encontrado diversos estudos nos quais o fracasso fosse associado à falta de preparo ou de tempo, a análise desses dados, para um grupo de futuros professores, permite que se façam importantes considerações. Entre as justificativas apresentadas pelos participantes, percebe-se que a maior parte está sob o controle do docente. Ministrando o conteúdo, orientar a realização da tarefa, instruir sobre estratégias de estudo, monitorar o número de atividades e acima de tudo, verificar se os alunos entenderam o que se propôs a ensinar ou se têm alguma sugestão, são de fato funções do educador. Seria interessante que essas pessoas, partindo da posição de estudantes, refletissem sobre qual será sua conduta profissional quando futuramente ingressarem nas salas de aula como professores. Como utilizarão sua própria experiência discente para aperfeiçoar o seu trabalho? Como farão para auxiliar os alunos nas situações de fracasso acadêmico? Essas questões podem orientar novas pesquisas sobre as crenças atribucionais e o comportamento de estudantes do curso de formação de professores.

O mau desempenho foi também associado à influência de terceiros, como em casos em que o professor foi muito rígido na correção da prova ou nos quais os colegas não contribuíram na realização de um trabalho em grupo. Outros participantes relataram que o fracasso ocorreu, porque o conteúdo e as atividades da disciplina eram difíceis. Essas duas causas, influência de outros e grau de dificuldade da tarefa, já foram mencionadas na literatura (Weiner e col., 1971; Weiner, 1974). Em uma pesquisa realizada com universitários do curso de Matemática, Cortés-Suarez e Sandiford (2008) investigaram a relação entre as atribuições causais e o desempenho acadêmico em uma disciplina de alta complexidade. Eles verificaram que os alunos com bom e mau rendimento atribuíram seu resultado ao esforço e à capacidade, mas apenas o segundo grupo também mencionou a dificuldade da tarefa. No presente estudo, os estudantes disseram que as causas do sucesso seriam, entre outras, o esforço e a capacidade. Já o fracasso estaria relacionado à falta de esforço e a dificuldade da atividade.

Por fim, os alunos disseram que fracassaram porque estavam muito ansiosos ou cansados. Similares a esses achados, Weiner (1974) verificou que o humor, a enfermidade e a fadiga também poderiam afetar o desempenho acadêmico. Do mesmo modo, em investigação feita com alunos do curso de Pedagogia, Boruchovitch e Ganda (2010) observaram que a ansiedade pode ser um obstáculo ao bom rendimento, visto que foi o segundo fator mais citado pela amostra como causa do fracasso. As demais pesquisas recentes realizadas com universitários não encontraram tais resultados. Propõe-se que futuros estudos investiguem o modo pelo qual a ansiedade, o esgotamento físico e os estados de humor desencadeiam o fracasso e como o docente pode intervir e ajudar na regulação desses fatores com o intuito de minimizar o impacto dos mesmos na aprendizagem dos alunos.

No tocante aos sentimentos associados ao sucesso, os participantes mencionaram satisfação, felicidade, alívio, orgulho e motivação. Em concordância com a literatura, o aluno que obtém bons resultados por meio do seu esforço ou de sua capacidade, costuma sentir-se realizado, feliz e orgulhoso (Boruchovitch & Ganda, 2010; Difabio, 1994; Martini & Boruchovitch, 1999, 2004; Weiner, 1988, 2004). É interessante notar que, além desses

sentimentos, os universitários relataram sentir-se aliviados por terem se saído bem e motivados a buscar novos sucessos.

No que concerne à experiência de fracasso, os sentimentos trazidos foram frustração, culpa, tristeza, incapacidade, desmotivação, vontade de superação, vergonha, raiva, insatisfação, decepção, medo e indiferença. As situações nas quais o aluno acredita que não se dedicou o suficiente ou que não tinha capacidade, geralmente, fazem com que se sinta culpado, envergonhado e incompetente (Boruchovitch & Ganda, 2010; Difabio, 1994; Martini & Boruchovitch, 1999; Weiner, 1988, 2004). Por outro lado, quando o estudante se esforça e mesmo assim não alcança um bom resultado, é provável que se sinta frustrado, triste e desmotivado (Boruchovitch & Ganda, 2010; Martini & Del Prette, 2005; Graham & Weiner, 1996). A raiva pode estar ligada ao fato de responsabilizar o outro pelo fracasso. Já a vontade de superação pode-se supor que esteja associada à crença do aluno de que ele é capaz de suplantar o mau resultado numa próxima situação. Enfim, percebe-se que surgiram inúmeras explicações para que cada sentimento fosse associado a uma causa e que, de acordo com a literatura, houve congruência entre as causas aludidas pelos alunos e os sentimentos desencadeados por elas.

Neste estudo, observou-se que a maioria dos participantes disse que tem controle sobre as causas do sucesso e do fracasso acadêmico e que os fatores responsáveis por um bom (ou mau) resultado num certo momento são os mesmos relacionados a outras situações que vivenciaram na faculdade. Como visto anteriormente, ter a percepção de controle sobre o desempenho é fundamental para a aprendizagem autorregulada (Zimmerman & Schunk, 2004). O aluno que tem essa crença é mais capaz de ajustar seu comportamento de acordo com as necessidades do ambiente acadêmico, assumindo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso.

De maneira geral, os resultados indicam que os alunos acreditam que o esforço seja a causa primordial de seu sucesso acadêmico. Os sentimentos mais mencionados como oriundos dessa experiência foram a satisfação e a felicidade. No que concerne ao fracasso, os motivos que mais apareceram foram desmotivação, ausência de esforço e falta de preparo. Neste caso, a maioria dos participantes relatou ter sentimentos de frustração, culpa,

tristeza e incapacidade. Desse modo, percebe-se que os universitários tenderam a atribuir causas internas e controláveis ao desempenho e relataram emoções condizentes às atribuições feitas. Além disso, deve-se ressaltar que, com base na literatura disponível sobre o tema, esses dados eram esperados.

## **5.2. Discussão dos dados objetivos**

### **5.2.1. Estratégias autoprejudiciais**

Ao serem analisadas as pontuações obtidas pela amostra na escala, observou-se que alguns alunos relataram não fazer uso de nenhuma das estratégias autoprejudiciais apresentadas. De forma geral, a média dos escores foi baixa, indicando que os universitários reportaram uso pouco frequente desses comportamentos. Entretanto, é interessante notar que, na questão aberta, todos os participantes citaram ao menos uma estratégia que utilizam em atividades relacionadas à faculdade. Além disso, verificou-se que todas as estratégias mencionadas por eles estavam contempladas nos itens da escala. Diante dessas informações duas importantes considerações devem ser feitas.

Primeiramente, deve-se destacar que os dados qualitativos indicam que os estudantes utilizam diversas estratégias autoprejudiciais, mas que, conforme observado nos escores da escala, a frequência é baixa. Apesar de, no momento de coleta dos dados, ter-se pedido sinceridade no preenchimento das questões, não se pode garantir que todos os participantes assim tenham feito. Os instrumentos desta pesquisa são de autorrelato e, portanto não permitem averiguar como de fato é o comportamento dos alunos perante os compromissos acadêmicos. Todavia, os dados aqui encontrados demonstram que os universitários admitem o uso de comportamentos prejudiciais à aprendizagem e que conseguem identificá-los, o que possui implicações importantes para a aprendizagem e está em consonância com a literatura (Leary & Shepperd, 1986; Martin, Marsh & Debus, 2001; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007; Smith, Snyder & Perkins, 1983).

Em segundo lugar ressalta-se que, com relação aos alunos que obtiveram pontuação mínima na escala, mas que citaram alguma estratégia na parte qualitativa, pode-se supor

que não tenham compreendido o conteúdo dos itens. Deve-se ressaltar que, como apresentado no Método, a escala foi desenvolvida a partir da literatura e aperfeiçoada por meio de dois estudos-piloto. Todavia, por ser um instrumento novo, ainda em fase de construção, deverá ser reaplicado outras vezes. Recomenda-se que novas pesquisas sejam realizadas com o intuito de aprimorar o conteúdo do enunciado e dos itens.

McCrea, Hirt e col. (2008) investigaram a diferença de sexo na aplicação de esforço e no uso de estratégias autoprejudiciais. Os autores constataram que as alunas que dão maior valor ao esforço tendem a usar menos essas estratégias na realização de uma atividade acadêmica, se comparadas com os colegas do sexo masculino. No presente estudo, não foram encontradas diferenças significativas nos escores totais na escala de estratégias autoprejudiciais com relação ao sexo. Entretanto, na subescala “problemas relacionados ao gerenciamento do tempo” as alunas relataram se engajar com mais frequência neste tipo de comportamento, o que não aparece na literatura (Hirt, McCrea & Boris, 2003). Uma das limitações da presente pesquisa foi o número reduzido de participantes do sexo masculino, uma vez que a amostra foi retirada de um Curso de Pedagogia, que geralmente tem um percentual maior de mulheres. Devido a isso, sugere-se que novos estudos sejam realizados com uma amostra mais abrangente de ambos os sexos.

Nos últimos anos, têm-se desenvolvido diversas pesquisas com o objetivo de investigar a relação entre o uso de estratégias autoprejudiciais, o desempenho, as crenças, o comportamento e as emoções de estudantes universitários (Alter & Forgas, 2007; Hendrix & Hirt, 2009; Martin, Marsh & Debus, 2001; McCrea, 2008; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007). Entretanto, não foram encontrados trabalhos que comparassem a frequência no uso destas estratégias entre alunos de diferentes anos do curso ou de diferentes faixas etárias. Os dados desse estudo são pioneiros nesse sentido e sugerem que os estudantes do segundo e quarto anos não possuem diferenças expressivas no uso de comportamentos autoprejudiciais. Quanto à idade, observou-se que os alunos mais novos (entre 18 e 30 anos) relatam maior uso de estratégias autoprejudiciais do que os seus colegas mais velhos (acima de 30). Inclusive, os mais jovens obtiveram escores mais altos nas três subescalas referentes aos problemas no gerenciamento do tempo, no controle da atenção e no preparo. Ressalta-se a necessidade de que futuras pesquisas ampliem as investigações acerca das

possíveis diferenças existentes entre o uso de estratégias autoprejudiciais por alunos de diferentes idades, anos de curso e áreas de atuação.

Em síntese, os estudantes relataram uso pouco frequente das estratégias autoprejudiciais enunciadas na escala. Na comparação entre os sexos, as alunas reportaram maior uso de estratégias relacionadas a problemas no gerenciamento de tempo. Quanto ao ano do curso, não foram encontradas diferenças significativas entre o comportamento dos universitários. Entretanto, ao se comparar por faixa etária, os resultados indicaram que os alunos mais novos utilizam essas estratégias com mais frequência que os seus colegas mais velhos.

### **5.2.2. Atribuição de causalidade**

Os dados encontrados na escala de atribuição de causalidade revelam que uma porcentagem expressiva de alunos acredita que as causas responsáveis pelo seu desempenho são internas e controláveis. Há diversas pesquisas que obtiveram resultados similares (Cortés-Suarez & Sandiford, 2008; Ferla, Valcke & Schuyten, 2009; Formiga, 2004; Haugen, Lund & Ommundsen, 2008). Os autores observaram que, mesmo alunos provenientes de diferentes culturas, de distintas universidades ou com rendimentos acadêmicos díspares, relataram que o sucesso e o fracasso são decorrentes prioritariamente da aplicação (ou não) de esforço; que é um fator interno e controlável. Essa informação é muito relevante, ao se pensar no processo da autorregulação acadêmica. O aluno autorregulado possui atribuições funcionais à aprendizagem, ou seja, ele acredita que o sucesso dependa predominantemente de seu empenho e de sua dedicação (Zimmerman & Schunk, 2004).

Um estudo conduzido por Strohkirch e Hargett (1998) investigou as diferenças de sexo quanto às atribuições de causalidade nas atividades acadêmicas. Os resultados mostraram que as mulheres assumiam responsabilidade pelo fracasso e externalizavam o sucesso com maior frequência que os homens. Na presente pesquisa, os participantes não diferiram significativamente nas atribuições quanto ao sucesso. Entretanto, no que se refere

o fracasso, as alunas o atribuíram mais frequentemente a causas internas e controláveis do que os colegas do sexo masculino. Como ressaltado anteriormente, há uma diferença expressiva entre o número de homens e mulheres que participaram dessa pesquisa. Assim, sugere-se que futuros trabalhos explorem a relação entre o sexo e as atribuições causais de uma amostra equilibrada de alunos universitários.

De acordo com a literatura, na medida em que se avança na escolaridade, os alunos tendem a sair de um padrão atribucional marcado pela externalidade para outro formado por crenças mais condizentes com a realidade (Barros & Barros, 1993; Boruchovitch, 2001, 2004; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Martini & Boruchovitch, 2004). No início da vida escolar, a criança justifica o seu mau desempenho por meio de explicações menos adaptativas como “Eu não me saí bem na prova porque sou burro”, “Eu vou mal na escola porque sou azarado” e “Eu tirei nota baixa porque a professora não gosta de mim”. Na medida em que crescem e avançam na escolaridade, os alunos tendem a perceber que o fracasso está relacionado ao pouco esforço e não à falta de sorte, de capacidade ou de afeto do docente (Boruchovitch, 2004; Martini & Boruchovitch, 2004). O esperado é que, a partir das experiências vividas na escola e da intervenção adequada do adulto (pais e professores) nos momentos de fracasso e sucesso, o aluno gradualmente aprenda que o bom ou mau desempenho depende mais de si próprio do que da ação de forças externas a ele (Barros, Neto & Barros, 1992; Boruchovitch, 2001, 2004; Martini & Boruchovitch, 2004).

No presente trabalho, não foram encontradas diferenças estatisticamente significantes entre os escores dos alunos do segundo e quarto anos, podendo-se inferir que o ano de curso não foi um fator determinante para mudanças nas atribuições causais. Com relação à idade observou-se que os alunos mais novos associaram o fracasso a causas internas com mais frequência que os colegas mais velhos. Entretanto, na análise das correlações, notou-se que não havia diferenças significativas entre a idade e as atribuições causais.

Resumidamente, a maioria dos participantes relatou que o seu desempenho acadêmico é desencadeado por causas internas e controláveis. No tocante ao sexo, homens e mulheres não diferiram no padrão atribucional frente ao sucesso. Contudo, com relação

ao fracasso, as alunas tenderam a assumir maior responsabilidade do que os colegas do sexo oposto. A comparação entre os universitários do segundo e quarto anos e das diferentes faixas etárias não indicaram diferenças significativas no que diz respeito às atribuições perante o sucesso ou o fracasso acadêmico.

### **5.2.3. Relações entre estratégias autoprejudiciais e atribuição de causalidade**

Na análise da relação entre os escores totais e parciais das escalas, dados interessantes foram encontrados. Os participantes que relataram uso mais frequente de estratégias autoprejudiciais afirmaram que o fracasso é causado por fatores internos, mas nem sempre controláveis. Já o sucesso foi visto como desencadeado por motivos externos. Esses achados divergem em parte com a literatura segundo a qual alunos mais autorregulados apresentam atribuições mais funcionais à aprendizagem (internas e controláveis) e empregam menos estratégias autoprejudiciais (Zimmerman & Schunk, 2004). Entretanto, o resultado é importante, ao considerarmos que mesmo os alunos que relatam um maior uso destas estratégias tendem a assumir responsabilidade pelo seu fracasso. Dessa forma, supõe-se que eles atribuam o sucesso em partes a fatores externos, por terem consciência de que seu comportamento pode estar prejudicando o seu desempenho na faculdade.

No levantamento bibliográfico, foi encontrada apenas uma pesquisa internacional que tivesse investigado a relação entre as duas variáveis aqui propostas. O estudo de Alter e Forgas (2007) investigou qual seria a influência exercida pelos estados temporários de humor e as atribuições causais na tendência dos alunos em usarem as estratégias autoprejudiciais. Observou-se que o estado de humor “feliz” e a crença de que o desempenho depende de fatores incontroláveis aumentam consideravelmente a frequência no uso destas estratégias. Os autores ponderaram que, perante situações nas quais se espera um fracasso, os alunos buscam conservar o seu bem-estar e proteger-se do julgamento alheio, o que então favoreceria o uso das estratégias autoprejudiciais. Na presente pesquisa também se encontraram resultados semelhantes que serão discutidos a seguir.

Os participantes que relataram ter maiores problemas no gerenciamento do tempo dedicado às atividades acadêmicas tenderam a atribuir causas internas e incontroláveis ao fracasso e causas externas ao sucesso. De acordo com Leary e Shepperd (1986), quando o estudante não se sente capaz em realizar uma atividade, ele pode despender mais tempo na “criação de desculpas” para o seu possível fracasso do que na própria realização da tarefa. Depois, ao receber um mau resultado, ele tende a associá-lo a causas incontroláveis e não condizentes com a realidade, como falta de capacidade ou má sorte.

No que se refere aos problemas relacionados ao controle da atenção e à falta de preparo, os universitários que reportaram engajar nesses comportamentos com mais frequência disseram que o fracasso é determinado por causas internas e o sucesso por motivos externos. Além disso, eles relataram que o fracasso pode ser ocasionado por fatores controláveis ou incontroláveis. Como discutido anteriormente, a percepção de controlabilidade afeta diretamente as emoções, o comportamento e as expectativas do aluno perante as atividades acadêmicas (Boruchovitch & Martini, 1997; Martini & Boruchovitch, 2004; Stipek & DeCotis, 1988; Weiner, 1988). A crença de que as causas que acarretam um fracasso são incontroláveis suscita sentimentos de desesperança e desmotivação uma vez que não se pode fazer nada para evitar o mau desempenho (Boruchovitch & Martini, 1997; Martini & Del Prette, 2005). Dessa forma, supõe-se que, para evitar ser responsabilizado pelo fracasso, o aluno tenda a recorrer mais frequentemente ao uso de estratégias autoprejudiciais (Alter & Forgas, 2007).

Em linhas gerais, os alunos que relataram maior frequência no uso de estratégias autoprejudiciais foram aqueles que atribuíram causas internas ao fracasso e causas externas ao sucesso. De acordo com a literatura, era esperado que os universitários com menor tendência no uso destas estratégias considerassem que o desempenho (tanto o sucesso quanto o fracasso) seja decorrente de fatores internos e controláveis. Na análise dos dados, verificou-se também que os estudantes que apresentaram maiores escores nas três subescalas (problemas no gerenciamento do tempo, falhas no controle da atenção e falta de preparo) acreditam que o fracasso tenha sido ocasionado tanto por motivos controláveis quanto por incontroláveis. Em consonância com outros estudos, a crença na incontrolabilidade da causa aumenta a tendência no uso de estratégias autoprejudiciais

(Alter & Forgas, 2007; Leary e Shepperd, 1986). Por fim, destaca-se que não foram encontradas correlações significativas positivas entre os escores das subescalas de atribuição de causalidade e da escala e subescalas de estratégias autoprejudiciais. Sugere-se que novos estudos investiguem a relação entre essas duas variáveis.

A discussão dos resultados ora apresentados ratifica a importância de se investigar as crenças atribucionais e o uso de estratégias autoprejudiciais por alunos universitários. Diante da escassez de pesquisas e instrumentos nacionais dedicados à mensuração dessas variáveis para essa amostra, o presente estudo traz contribuições à área educacional, especialmente no que se refere a autorregulação da aprendizagem de estudantes brasileiros. Entretanto, dentre as limitações desse trabalho, aludidas ao longo do capítulo, deve-se também ponderar sobre as propriedades psicométricas de algumas subescalas dos instrumentos utilizados na coleta dos dados. Embora as escalas como um todo tenham apresentado boa consistência interna, em linhas gerais, a subescala “problemas relacionados ao preparo” da Escala de Estratégias autoprejudiciais e as subescalas “internalidade/sucesso” e “internalidade/fracasso” da “Escala de Atribuições de Causalidade” apresentaram valores de *alfa* abaixo do aceitável. De acordo com Maroco e Garcia-Marques (2006), a baixa consistência interna indica que algum item possa não estar funcionando bem naquele grupo, devendo passar por uma revisão. A partir desses dados ressalta-se a necessidade de se realizar novos estudos com o objetivo de averiguar a consistência interna desses instrumentos e, se necessário, aperfeiçoar o conteúdo dos itens e a composição das subescalas.

### **Considerações Finais**

A autorregulação da aprendizagem envolve, entre outros aspectos, a autoavaliação do aluno acerca de suas habilidades, crenças e comportamentos que possam influenciar o seu aprendizado (Schunk & Zimmerman, 2008; Zimmerman, 1998). Durante a realização de uma atividade, o estudante autorregulado analisa se tem conhecimento para resolver o problema, se as suas estratégias de estudo estão sendo eficazes, se é necessário utilizar outras fontes de informação e até mesmo se precisa da ajuda do professor ou de seus

colegas (Costa, 2007; Schunk, 2008). Além disso esse aluno é capaz de refletir acerca das crenças e comportamentos que podem estar atrapalhando o seu desempenho acadêmico.

Estudiosos da Psicologia e da Educação defendem que a meta da Educação nos dias de hoje deve ser desenvolver nos alunos a capacidade de serem autorregulados (Boruchovitch, 1994, 1999; Costa, 2007; Sousa, 2006; Zimmerman & Schunk, 2004). Para que isso ocorra, seria necessário trabalhar uma série de componentes motivacionais, metacognitivos e comportamentais, entre os quais dois foram investigados no presente trabalho. O primeiro é a atribuição de causalidade que se refere ao ato do aluno em atribuir causas ao sucesso ou fracasso obtidos na vida acadêmica (Weiner, 1988). O segundo é o uso de comportamentos e desculpas que afetam o desempenho, denominados de estratégias autoprejudiciais (Berglas & Jones, 1978).

Na análise dos dados, observou-se que os alunos relataram que o seu sucesso acadêmico foi consequência de seu próprio esforço. Essa crença é favorável à aprendizagem, pois indica que a pessoa se percebe no controle da situação. Costa (2007) destaca que os alunos autorregulados acreditam em si mesmos e tendem a esperar a mesma atitude dos outros. Quando se fala de universitários que serão futuros docentes, deve-se prestar ainda mais atenção. De acordo com a literatura, para além das crenças pessoais dos alunos, há outro fator que influencia consideravelmente o processo de ensino-aprendizagem. Este fator refere-se às atribuições causais dos professores frente ao desempenho e potencialidade de aprendizado de seus estudantes (Boruchovitch, 1997, 2004; Martini & DelPrette, 2009). Os docentes que acreditam na capacidade dos seus alunos em aprender tendem a se esforçar mais para educá-los, desenvolvendo novas formas de ensino, persistindo nos momentos difíceis e acompanhando o crescimento dos discentes (Woolfson & Brady, 2009; Woolfson, Grant & Campbell, 2007).

No cotidiano escolar, educadores têm-se queixado de que, atualmente, um dos maiores problemas da escola é a falta de motivação dos alunos (Bzuneck, 2001, 2010). Professores reclamam que os discentes não prestam atenção nas aulas, não se dedicam às atividades e não querem aprender o conteúdo. O problema é que o pouco comprometimento dos estudantes tende a levar a um baixo rendimento acadêmico (Weiner, 1996). Em

consonância com esses estudos, os participantes desta pesquisa disseram que a causa de seu fracasso foi, sobretudo, a desmotivação. Bzuneck (2010) ressalta que muitos dos fatores que levam à falta de interesse dos alunos são ocasionados pelos próprios docentes como aulas monótonas e repetitivas, conduta autoritária e *feedback* inadequado. Diante desses dados, seria interessante perguntar aos universitários sobre os motivos subjacentes à sua falta de motivação e quais estratégias proporiam para lidar com o mesmo problema em suas salas de aula. Todavia, essas questões não foram investigadas no presente estudo, ficando como sugestão para trabalhos futuros.

No tocante às estratégias autoperjudiciais, a maioria dos participantes afirmaram que as utilizam e citaram ao menos um exemplo. Isso significa que, independente da idade, do sexo ou do ano do curso, todos os alunos podem ter comportamentos desfavoráveis à aprendizagem. A partir desses dados e diante da escassez de publicações nacionais sobre o tema, ressalta-se a necessidade de ampliar e divulgar a pesquisa sobre o uso de estratégias autoperjudiciais. Para além da identificação, seria interessante propor formas de atenuar a frequência desses comportamentos em contexto acadêmico. Supõe-se que, se os universitários tivessem a oportunidade de refletir sobre as suas crenças e a sua conduta e se fossem orientados a mudar de atitude, poderiam aproveitar melhor o seu período de estudo.

Como apresentado anteriormente, os alunos que se engajam com frequência no uso de comportamentos autoperjudiciais desperdiçam tempo e eficácia na realização de suas tarefas acadêmicas (Leary & Shepperd, 1986; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007; Tice & Baumeister, 1997). Ao se considerar o fato de que os estudantes dessa pesquisa estão inseridos em cursos de formação para professores importantes considerações podem ser feitas. Esses universitários estão se preparando para se tornarem docentes de crianças e jovens que poderão apresentar os mesmos padrões comportamentais disfuncionais à aprendizagem. Espera-se que, uma vez dotados desses conhecimentos, e eles mesmos aplicando melhores estratégias em seu cotidiano profissional, estejam mais preparados para identificar e trabalhar essas questões com seus alunos e, inclusive, desenvolver métodos de intervenção que ajudem os discentes a se tornarem mais autorregulados.

As pesquisas têm constatado que as crenças dos docentes afetam o seu comportamento em sala, as expectativas de sucesso e fracasso acadêmico e o desempenho de seus alunos (Berry, 2006; Brighton, 2003; Errington, 2004; Martini & DelPrette, 2002; Warfield, Wood, & Lehman, 2005). No estudo de Neves (2002) os estudantes que obtiveram melhor rendimento escolar foram aqueles sobre os quais os professores tinham expectativas favoráveis ao sucesso. Na pesquisa realizada por Martini & Del Prette (2009), as professoras tidas como “facilitadoras do aprendizado” foram aquelas que mais percebiam a importância dos aspectos socioemocionais para o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos e que afirmavam exercer um papel fundamental neste processo. A partir desses dados, constata-se que o ensino de estratégias e métodos que auxiliem a aprendizagem são infrutíferos, se os professores não acreditam na capacidade dos alunos em aprender e na sua própria capacidade em ensiná-los (Boruchovitch, 1994, 1999). Dessa forma, torna-se fundamental que os cursos de formação de professores invistam não somente em conteúdos didáticos e pedagógicos, mas também no ensino e na reflexão acerca dos demais componentes motivacionais presentes na aprendizagem.

De maneira geral, os resultados desse trabalho trazem importantes contribuições à pesquisa na área educacional, especialmente na relacionada aos cursos de formação de professores. Estudiosos têm ressaltado que, aliado ao conhecimento teórico, os alunos dos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas precisam vivenciar a autorregulação da aprendizagem, para que estejam mais aptos a desenvolver o mesmo processo nos seus alunos (Boruchovitch, Costa & Neves, 2005; Costa & Boruchovitch, 2006; Woolfson, Grant & Campbell, 2007). Enfatiza-se que seria importante criar nas faculdades momentos em que o universitário possa refletir sobre a sua conduta acadêmica e ser instruído sobre métodos que o ajudem a potencializar o aprendizado e melhorar o rendimento, buscando assim tornar-se um aluno mais autorregulado. (Boruchovitch & Ganda, 2009; Costa & Boruchovitch, 2006; Woolfson, Grant & Campbell, 2007).

## REFERÊNCIAS

- Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Adler, A. (1929). *Problems of neuroses: A book of case histories*. London: Regan Paul, Trench, Truebner & Co.
- Alter, A. & Forgas, J. (2007). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology* 43, 947-954.
- Anderson, C. A. (1999). Attributional style, depression, and loneliness: A cross-cultural comparison of American and Chinese students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 482-499.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Bailis, D. (2001). BeneWts of self-handicapping in sport: a Weld study of university athletes. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 33, 213-223.
- Bandura, A. (2003). Observational learning. In J. H. Byrne (Ed.), *Encyclopedia of learning and memory*, 2ed., pp. 482-484. New York: Macmillan.
- Barros, J. & Barros, A. (1993). Raciocínio, locus de controlo e desempenho escolar - perspectiva diferencial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 81-95
- Barros, A., Neto, F. e Barros, J. (1992). Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (1), 55-64.
- Beck, M. L. G. (2001). A Teoria da Atribuição e sua relação com a Educação. *Revista Acadêmica Multidisciplinar Urutágua*, 1 (3). [www.urutagua.uem.br/03beck.htm](http://www.urutagua.uem.br/03beck.htm).
- Benck, R.; Valdes, H. M. & Troccoli, B. (2006). Análise fatorial confirmatória da Escala Brasileira de Atribuição Causal (EBAC). *Revista Brasileira Ciência e Moviment*, 14(3), 45-55.
- 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.
- Berglas, S. (1985). Self-handicapping and self-handicappers: A cognitive/attributional model of interpersonal self-protective behavior. In: R. Hogan & W. H. Jones (Eds.), *Perspectives in personality*, 235-270. Greenwich, CT: JAI Press.
- Berry, R. A. W. (2006). Beyond strategies: teacher beliefs and writing instruction in two primary inclusion classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 11-24.

Birney, R. C., Burdick, H. & Teevan, R. C. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand – Reinhold Company.

Boruchovitch, E. (1993). A psicologia cognitiva e a metacognição: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional* 22, 22-28.

Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a Psicologia Escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(1), 111-128.

Boruchovitch, E. (1997). Concepções de inteligência, esforço e sorte em alunos do 1º grau. Poster apresentado no XXVI Congresso Internacional de Psicologia, resumo 14055, p.386, São Paulo, Brasil.

Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar; considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-375.

Boruchovitch, E. (2001). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 5 (1), 19-25.

Boruchovitch, E. (2004). A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. Em: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (Org.) *Aprendizagem, processos psicológicos e contexto social da escola*. Petrópolis: Vozes, p.55-88.

Boruchovitch, E. (2006). A construção de uma escala de estratégias de aprendizagem para alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, (22)3, 297-304.

Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: Propostas de Intervenção em Estratégias de Aprendizagem. *Educação Temática Digital*, (8), 156-167.

Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em curso de formação de professores. *Educação*, (31)1, 30-38.

Boruchovitch, E. & Ganda, D. R. (2009). *Situação-problema para Avaliação das Estratégias Autoprejudiciais de Estudantes Universitários*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.

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. (2009). *Uma proposta de Ensino voltada para o Desenvolvimento da Aprendizagem Autorregulada de Futuros Professores*. Resumo publicado no II Seminário Inovações em Atividades Curriculares. Campinas, SP.

Boruchovitch, E. & Ganda, D. R. (2010). *As Atribuições de Causalidade para o Sucesso e Fracasso acadêmico de Alunos de um Curso de Pedagogia*. Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED. Londrina, PR.

- Boruchovitch, E. & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 49(3), 59-71.
- Boruchovitch, E. & Mednick, B. R. (2000). Causal attributions in Brazilian children's reasoning about health and illness. *Rev. Saúde Pública*, 34 (5): 484-490.
- Boruchovitch, E.; Costa, E. R. & Neves, E. R. C. (2005). Estratégias de aprendizagem: contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. Em: *Questões do cotidiano universitário* (p.239-260). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2009). *Questões abertas para a Avaliação das Atribuições Causais e Emoções a ela relacionadas*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.
- Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2009). *Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários*. Manuscrito não publicado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.
- Brady, K. & Lisa Woolfson (2008). What teacher factors influence their attributions for children's difficulties in learning? *British Journal of Educational Psychology*, 78, 527–544.
- Brighton, (2003). The effects of middle school teachers' beliefs on classroom practices. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 177-206.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. Em: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.), *Motivação do aluno contribuições da psicologia contemporânea* (p. 9-36). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2005). A motivação dos alunos em cursos superiores. Em: Joly, M. C. R. A.; Santos, A. A. A. dos; Sisto, F. F. (Org.). *Questões do cotidiano universitário* (p.217-237). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bzuneck, J. A. (2010). Como motivar os alunos: sugestões práticas. Em: Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A. e Guimarães, S. E. R. (2010). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Campos, D. (2007). A análise de conteúdo na pesquisa qualitativa. Em: Baptista, M. & Campos, D. *Metodologias de Pesquisa em Ciência*. São Paulo: LTC Editora.
- Carson, R. (1969). *Interaction concepts of personality*. Chicago: Aldine.
- Chow, G. M. & Feltz, D. L. (2008). Exploring the relationships between collective efficacy, perceptions of success, and team attributions. *Journal of Sports Sciences*, September, 26(11), 1179–1189.
- Cortés-Suárez, G. & Sandiford, J. R. (2008). Causal attributions for success or failure of students in college algebra. *Community College Journal of Research and Practice*, 32, 325–346.

- Costa, D. S. (2007). *Procrastinação, autorregulação e gênero*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Portugal.
- Costa, E. & Boruchovitch, E. (2006). A auto-eficácia e a motivação para aprender. Considerações para o desempenho escolar dos alunos. Em: Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (Eds.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Alínea.
- Coudevylle, G. R.; Martin Ginis, K. A.; Famose, J. & Gernigon, C. (2009) An experimental investigation of the determinants and consequences of self-handicapping strategies across motivational climates. *European Journal of Sport Science*. Vol 9(4), Jul 2009, 219-227.
- Dantas, A. C. G. (2006). Personalidade, estilos de atribuição e habilidades sociais em adolescentes. *Ciências e Cognição*, 07, 14-26.
- Dela Coleta, J. A. & Dela Coleta, M. F. (2006). *Atribuição de causalidade: teoria, pesquisa e aplicações*. Taubaté: Cabral Livraria e Editora Universitária.
- Difabio, H. E. (1994) La temática de La motivacion em El neoconductismo contemporâneo: lócus de control y teoria de La atribucion. *Revista Espanola de Pedagogia n.197*, p.37-56.
- Drysdale, E. E., Jahoda, A. & Campbell, E. (2009). Investigating spontaneous attributions in mothers of individuals with intellectual disabilities and self-injurious behaviour. *British Journal of Learning Disabilities*, 37, 197–206.
- Errington, (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 39-47
- Ferla, J.; Valcke, M.; Schuyten, G. (2009). Student models of learning and their impact on study strategies. *Studies in Higher Education v.34*, n.02, p.185-202.
- Ferreira at al. (2002). Atribuição de Causalidade ao Sucesso e Fracasso Escolar: Um Estudo Transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), 515-527.
- Fitch, G. (1970). Effects of self-esteem, perceived performance and choice on causal attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(2), 311-315.
- Fonseca, A., & Brito, A.P. (2001). *A FCDEF-UP e a psicologia do desporto: As atribuições causais*. Porto, Portugal: Editora da Universidade do Porto.
- 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.
- Frankel A., & Snyder, M. L. (1978). Poor performance following unsolvable problems: Learned helplessness or egotism? *Journal of Personality and Social Psychology*. 36, 1415-1423.

Fugas, C. (2007). Encontrar culpados ou compreender as causas dos acidentes de trabalho? Disponível em: [cis.engenheiros.pt/2007/comunicacoes/Carla\\_Fugas.pdf](http://cis.engenheiros.pt/2007/comunicacoes/Carla_Fugas.pdf). Acesso em 04/01/2010.

Gilbert, D. T. (1998). Speeding with Ned: A personal view of the correspondence bias. In J. M. Darley & J. Cooper (Eds.), *Attribution and social interaction: The legacy of E. E. Jones*. Washington, DC: APA Press.

Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories e Principles of motivation. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Orgs.), *Handbook of Educational Psychology* (p. 63-84). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Guimarães, S. E. R.; Bzuneck, A. J. & Sanches, S. F. (2002). Psicologia Educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar e Educacional*, (6), 11-19.

Hamilton, R. J. & Akhter S. (2003). Psychometric Properties of the Multidimensional-Multiattributonal Causality Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 62(5), 802-817.

Harris, R. N. & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 451-458.

Harris, R. N., Snyder, C. R., Higgins, R. L. & Schrag, J. L. (1986). Enhancing the prediction of self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, (51)6, 1191-1199.

Harris, R. N., Snyder, C. R., Higgins, R. L., & Schrag, J. L. (1986). Enhancing the Prediction of Self-Handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1191-1199.

Haugen, R., Lund, T., Ommundsen, Y. (2008). Personality Dispositions, Expectancy and Context in Attributional Thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 171-185.

Heider, F. (1944). Social perception and phenomenal causality. *Psychological Review*, 51, 358-374.

Heider, F. (1958). *The Psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Hendrix, K. S. & Hirt, E. R. (2009). Stressed out over possible failure: The role of regulatory fit on claimed self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology* 45, 51-59.

Hirt, E. R., & McCrea, S. M. (2002). Positioning self-handicapping within the self-zoo: Just what kind of animal are we dealing with? In J. P. Forgas & K. D. Williams (Eds.), *The social self: Cognitive, interpersonal and intergroup perspectives* (pp. 97-120). New York: Psychology Press.

Hirt, E. R., Deppe, R. K., & Gordon, L. J. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, (61)6, 981-991.

Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). 'I know you self-handicapped last exam': Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, (84)1, 177-193.

Jones, E. E. & Davis, K. E. (1965). *From act to disposition: the attribution process in person perception*. In: Berkowitz, L. (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, v. 2, p. 219-66.

Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200- 206.

Jones, E. E., & Nisbett, R. E. (1971). *The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior*. New York: General Learning Press.

Kelley, H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 15* (pp. 192-238), Lincoln, NE: University of Nebraska.

Kelley, H. H. & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. *Annual review of psychology*, 31, 457-501.

Kelley, H. H. (1971). *Attribution in social interaction*. New York: General Learning Press.

Kelley, H. H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychology*, 28(2), 107-128.

Knee, C. R. & Zuckerman, M. (1996). Causality orientations and the disappearance of the self-serving bias. *Journal of Research in Personality*, 30, 76-87.

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.

Leahy, R. (2008). The therapeutic relationship in cognitive-behavioral therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy* 36(6), Nov 2008, 769-777

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.

MacKinlay, L. & Langdon, P. E. (2009). Staff attributions towards men with intellectual disability who have a history of sexual offending and challenging behavior. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(9), 807-815.

- Maroco, & Garcia-Marques, (2006). Qual a fiabilidade do *alfa* de Cronbach? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Martin, A. J., Marsh H. W., Williamson A. & Debus R. L. (2003). Self-Handicapping, Defensive Pessimism, and Goal Orientation: A Qualitative Study of University Students. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 617–628.
- 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.
- Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. São Paulo, Brasil.
- Martini, M. L. & Boruchovitch, E. (1999). As atribuições de causalidade, o desenvolvimento infantil e o contexto escolar. *Psico – USF*, 4 (2) 23-36.
- Martini, M. L. & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea.
- Martini, M. L., Del Prette, Z. A. P. (2002) Atribuições de Causalidade para o sucesso e fracasso escolar dos seus alunos por professores do ensino fundamental. *Interação em Psicologia* v.06, n.02, p.149-156.
- Martini, M. L. & Del Prette, Z. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de alunos de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(3), 355-368.
- Martini, M. & DelPrette, Z. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 75-85.
- Mascarenhas, S. & Almeida, L. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: impacto das habilitações escolares dos pais e do gênero dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), 77-91.
- Mayer, R. E. (1991). *El futuro de la psicología cognitiva*. Madri: Alianza Editorial.
- McAuley, E., Duncan, T. E., & Russell, D. (1992). Measuring causal attributions: The Revised Causal Dimension Scale (CDSII). *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 566-573.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand Reinhold.
- McCrea, S. (2008). Self-Handicapping, Excuse Making, and Counterfactual Thinking: Consequences for Self-Esteem and Future Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 95(2), 274–292.

McCrea, S., Hirt, E. R., Hendrix, K. L., Milner, B. J. & Steele, N. L. (2008). The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality* 42, 949–970.

McElroy, J. C. & Crant, J. M. (2008). Handicapping: The Effects of Its Source and Frequency. *Journal of Applied Psychology* 93(4), 893–900

McFarlin, D. B., & Blascovich, J. (1981). Effects of self-esteem and performance feedback on future affective preferences and cognitive expectations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 521-531.

Mclean, J. A., Strongman, K. T. & Neha, T. N. Psychological Distress, Causal Attributions, and Coping. *New Zealand Journal of Psychology*, 36(2), 85-94.

Mettee, D. R. (1971) Rejection of unexpected success as a function of the negative consequences of accepting success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1971, 17, 332-341.

Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, J., & Hankin, B. L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, development, and cultural differences in the self-serving Attributional Bias. *Psychological Bulletin*, 130, 711–747.

Milgram, N. A, Dangour, W. & Raviv, A. (1992). Situational and Personal determinants of academic procrastination. *Journal of General Psychology*, 119, 123-133.

Miller, D. T., & Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality: Fact or fiction? *Psychological Bulletin*, 82, 213-225.

Montalvo, F. T. & Torres, M.C.G., (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. España, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 2(1), 1-34.

N'gbala, A. & Branscombe, N. R. (2003). Causal attribution and counterfactual thinking – when does performing one facilitate performance of the other. *Swiss Journal of Psychology* 62 (4), 2003, 209–218.

Neves, L. F. (2002). *Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos alunos e o desempenho em matemática*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, São Paulo.

Oishi, S., Wyer, R. S., & Colcombe, S. J. (2000). Cultural variation in the use of current life satisfaction to predict the future. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 434–445.

Parker, P. D. & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 68-75.

- Pasquali, L. & Moura, C. (2003). Atribuição de Causalidade ao Divórcio. *Avaliação Psicológica*, 2003,1, 1-16.
- 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.
- Petrů, M., Spinka, M., Charvátová, V., Lhota, S. (2009). Revisiting play elements and self-handicapping in play: a comparative ethogram of five Old World monkey species. *Journal Comparative Psychology*, 123(3), 250-263.
- Petru, M., Spinka, M., Lhota, S. & Sipek, P. (2008). Head Rotations in the Play of Hanuman Langurs (*Semnopithecus entellus*): Description and Analysis of Function. *Journal of Comparative Psychology* 122 (1), 9–18.
- Piccinini, C. (1990). Problemas metodológicos nas investigações sobre atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso em crianças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 42(1), 23-29.
- Pilati, R.; Leão, M., Vieira, J. & Fonseca, M (2008). Efeitos da atribuição de causalidade e custo pessoal sobre a intenção de ajuda. *Estudos de Psicologia* 2008, 13(3), 213-221.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2001). *Motivation in education: Theory, research, and application*. New Jersey: Prentice Hall.
- Regato, V. C. & Assmar, E. M. L. (2004). A AIDS de nossos dias: quem é o responsável? *Estudos de Psicologia*, 9(1), 167-175.
- Ribas Jr. R.C., Moura M. L. S. & Bornstein, M. H. (2007). Cognições maternas acerca da maternidade e do desenvolvimento humano: uma contribuição ao estudo da psicologia parental. *Revista Brasileira Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 17(1), 104-113.
- 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.
- Rodrigues, A. (1980). Atribuição de causalidade e avaliação de resultados: uma comparação transcultural. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, (32) 1, 147.
- Rodrigues, A. (1984). Atribuição de causalidade ao sucesso e ao fracasso como fator mediador de reação emocional e de expectativa de comportamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, (36)4, 12-25.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L. & Jablonski B. *Psicologia Social*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L., Jablonski B. (2000). *Psicologia Social*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1(609).
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Rotter, J.B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Routhbaum, F., Morling, B. & Rusk, N. (2009). How Goals and Beliefs Lead People Into and Out of Depression. *Review of General Psychology* 13, (4), 302–314
- Salmela-Aro, K., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2008). Trajectories of depressive symptoms during emerging adulthood: Antecedents and consequences. *The European Journal of Developmental Psychology*, 5, 439-465.
- 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.
- Schunk, D. H. (2008). Attribution as motivators of self-regulated learning. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.), *Motivation and Self-regulated learning: theory, research and applications* (p. 245-266). England: MPG Books Group.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interventions. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (p. 225-235). New York: The Guilford Press.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Seli, H., Dembo, M. H. & Crocker, S. (2009). Self in self-worth protection: the relationship of possible selves and self-protective strategies. *College Student Journal*. Recuperado de: [http://goliath.ecnext.com/coms2/gi\\_0199-11260015/Self-in-self-worth-protection.html](http://goliath.ecnext.com/coms2/gi_0199-11260015/Self-in-self-worth-protection.html)
- Smith J. L, Hardy T. & Arkin R. (2009). When practice doesn't make perfect: Effort expenditure as an active behavioral self-handicapping strategy. *Journal of Research in Personality* 43(1), 95–98.
- Smith, T. W., Snyder, C. R. & Perkins, S. C. (1983). The self-serving function of hypochondriacal complaints: Physical symptoms as self-handicapping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, (44)4, 787-797.
- Snyder, C. R., & Smith, T. W. (1982). Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. In G. Weary & H. L. Mirels(Eds.), *Integrations of clinical and social psychology*, 102-127. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., & Smith, T. W. Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. In G. Weary & H. L. Mirels (Eds.), *Integrations of clinical and social psychology*. New York: Oxford University press, 1982.

Sousa, P. M. L. de. (2006) Aprendizagem autorregulada no contexto escolar: uma abordagem morivacional. Recuperado de: [www.psicologia.com.pt](http://www.psicologia.com.pt) em 04/2009.

Sousa, P. M., Rosado, A. B. & Cabrita, T. M. (2008). Análise das atribuições causais do sucesso e do insucesso na competição, em função do nível competitivo dos futebolistas portugueses. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(2), 203-211.

Stipek, D. J. & (1981). Childrens perception of their own and their classmates ability. *Journal of Educational Psychology*, 73, 404-410.

Stipek, D. J. (1988). *Motivation to learn - From theory to practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Stipek, D., & DeCotis, K. (1988). Children's understanding of the implications of causal attributions for emotional experiences. *Child Development*, 59(6), 1601-10.

Strohkirch, C. & Hargett, J. (1998). *A preliminary analysis of sex differences in attributional patterns and self-esteem levels*. Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Communication Association. Chicago, Apr., 2-5.

Tice, D. M. (1991). Esteem Protection or Enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, (60)5, 711-725.

Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1984). *Self-handicapping, self-esteem and self-presentation*. Paper presented at the Midwestern Psychological Association Convention, Chicago.

Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.

Urdan, 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.

Van Laar, C. & Weiner, B. (1998). *Attributions and expectancies as determinants of achievement in black students*. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. 106<sup>th</sup>, San Francisco, Aug, 14-18.

Ward, C., Bauer, Erika B., Smuts, Barbara B. (2008). Partner preferences and asymmetries in social play among domestic dog, *Canis lupus familiaris*, littermates. *Animal Behavior*, 76, 1187-1199.

Warfield, J. Wood, T. & Lehman, J. D. (2005). Autonomy, beliefs and the learning of elementary mathematics teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 439-459.

Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown, N. J.: General Learning Press.

- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution) – emotion-action model of motivated behavior: analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology* 39, 186-220.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (1988). Attribution theory in education. *Revista Portuguesa de Educação* 1(1), 21-25.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 616-622.
- Weiner, B. (2004). Attribution theory revisited: Transforming cultural plurality into theoretical unity In: *Research on Sociocultural influences on motivation and learning*. Information Age Publishing, Inc., 13-29.
- Weiner, B. & Kukla, A. (1970). A attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, (1), 1-20.
- Weiner, B., Frieze, I. H., Kukla, A., Reed, I., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). *Perceiving the causes of success and failure*. Morristown: General Learning Press.
- Woolfson, L. M.; Brady, K. (2009) An investigation of factors impacting on mainstream teacher's beliefs about teaching students with learning difficulties. *Educational Psychology*, v.29, n.02, p.221-238.
- Woolfson, L.; Grant, E. & Campbell, L. (2007). A Comparison of Special, General and Support Teachers' Controllability and Stability Attributions for Children's Difficulties in Learning. *Educational Psychology*, 27(2), 295–306.
- Zanatto, R. (2007). *Perfil Motivacional de alunos de Arquitetura: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: Paraná, Brasil.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice* (p. 1-19). New York: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Orgs.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2006). Enhancing students' academic responsibility and achievement: A Social-cognitive self-regulatory account. In R. J. Sternberg, & R. Subotnik (Eds.),

*Optimizing student success in school with the other three Rs: Reasoning, resilience, and responsibility* (pp. 179–197). Greenwich, CT: Information Age.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2003). Albert Bandura: The scholar and his contributions to Educational Psychology. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.), *Educational Psychology: a century of contributions* (p.431-458). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: a Social cognitive perspective. In: D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Orgs.), *Motivation, emotion and cognition: integrative perspectives on intellectual development and functioning* (p. 323-350). United States: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivation: an essential dimension of self-regulated learning. In: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Orgs.), *Motivation and Self-regulated learning: theory, research and applications* (p. 1-30). England: MPG Books Group.

## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Pesquisa: “Atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais por alunos do curso de Pedagogia”

Eu....., RG....., Idade....., dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supra-citado, sob a responsabilidades das pesquisadoras Danielle Ribeiro Ganda e Dra. Evely Boruchovitch do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo da pesquisa é investigar as Atribuições de Causalidade e o uso de Estratégias Auto-prejudicadoras por alunos do curso de Pedagogia.
2. A coleta será composta por duas escalas com questões fechadas e dois instrumentos com questões abertas, que serão aplicados em sala de aula, num tempo médio de 30 minutos.
3. Não há quaisquer riscos físicos ou psicológicos decorrentes da participação neste estudo.
4. Não receberei remuneração ou benefícios acadêmicos por participar desta pesquisa.
5. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação, contudo estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa, sem qualquer problema.
6. Os meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, acima expostos, incluindo sua publicação em veículos científicos especializados.
7. Poderei entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas para apresentar recursos ou reclamações referentes à pesquisa.
8. Poderei entrar em contato com o responsável pelo estudo, Danielle Ribeiro Ganda, para esclarecer quaisquer dúvidas, pelos telefones (19) 9285-2745 ou (34) 8827-9627 e pelo e-mail: danielleganda@hotmail.com.
9. Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Assinatura do participante: .....

Assinatura do pesquisador: .....

Campinas, ..... de ..... de 2010.

**OBS.:** O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação pela Comissão de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP e, por meio do protocolo número 1195/2009, foi obtido parecer favorável à sua realização. Telefone do Comitê: (19) 3521-8936.

## ANEXO 2

### **Sistema de Categorização das Estratégias Autoprejudiciais**

(Danielle Ribeiro Ganda e Evely Boruchovitch, 2010)

#### Situação-problema para Avaliação das Estratégias Autoprejudiciais

##### **1- Atitudes de Procrastinação**

Esta categoria é composta por respostas nas quais os alunos relatam adiar ao máximo a realização de atividades acadêmicas.

Exemplos: “Eu deixo as leituras sempre pra depois.”

“Eu faço os trabalhos na última hora.”

“Eu deixo para estudar só na véspera da prova.”

##### **2- Não realização de leitura de textos teóricos**

Esta categoria inclui as respostas nas quais os alunos dizem não ler os textos das disciplinas do curso.

Exemplos: “Eu não leio todos os textos da disciplina.”

“Eu não faço as leituras pedidas pelo professor.”

##### **3- Problemas relacionados ao gerenciamento do tempo de estudo**

Nesta categoria encontram-se respostas referentes à falta de organização do tempo que o aluno tem para estudar e realizar as suas demais atividades.

Exemplos: “Eu tenho muitas coisas para fazer e não arranjo tempo para estudar.”

“Não tenho tempo para fazer todas as atividades da faculdade.”

##### **4- Problemas relacionados ao controle da atenção**

Nesta categoria encontram-se respostas relativas à falha na manutenção da atenção no momento da realização de uma atividade acadêmica, seja dentro ou fora de sala de aula.

Exemplos: “Eu não presto atenção na aula direito. Às vezes mexo no celular e fico conversando.”

“Quando estou fazendo um trabalho é difícil me concentrar, pois fico pensando em um monte de coisas.”

### **5- Descompromisso com a frequência escolar**

Esta categoria é composta por respostas nas quais o aluno relata comportamentos desfavoráveis à aprendizagem relacionados à assiduidade e pontualidade nas aulas.

Exemplos: “Eu sempre chego atrasado às aulas.”

“Eu costumo faltar muito às aulas.”

“Eu saio de sala toda hora. Às vezes vou pro intervalo e só volto no final da aula.”

### **6- Ausência de esforço**

Esta categoria inclui respostas nas quais o aluno diz não se empenhar para fazer uma boa atividade.

Exemplos: “Eu faço os trabalhos de qualquer jeito.”

“Eu não me esforço para fazer as atividades da faculdade.”

### **7- Reclamações relativas a estados físicos e emocionais**

Nesta categoria encontram-se respostas relacionadas à queixas de problemas físicos e emocionais do aluno que possam atrapalhar seu desempenho acadêmico.

Exemplos: “Eu não consigo estudar, pois sempre estou cansada.”

“Eu sou muito ansiosa e isso me atrapalha a fazer as provas.”

## ANEXO 3

### Sistema de Categorização das Atribuições de Causalidade

(Danielle Ribeiro Ganda e Evely Boruchovitch, 2010)

#### Questões abertas para Avaliação das Atribuições Causais para o sucesso e fracasso acadêmico\*

##### SUCESSO

\*Na questão 01 (do primeiro grupo) deste instrumento foi pedido que os alunos escrevessem uma única palavra que explicasse a causa de um sucesso acadêmico por ele obtido. Desta forma, a maioria dos participantes assim o fez (N=124, 75,6%) e um pequeno número escreveu uma frase (N=40, 24,4%).

##### **1- Esforço**

Esta categoria inclui respostas nas quais o sucesso é atribuído ao empenho, dedicação ou persistência.

Exemplos: “Eu acho que tive sucesso porque me esforcei muito.”

“Eu me dediquei dia e noite para passar naquela prova.”

##### **2- Motivação**

Esta categoria inclui respostas nas quais o sucesso é atribuído ao interesse ou ânimo para aprender.

Exemplos: “Eu estava muito interessada na disciplina.”

“Eu acho que a motivação foi fundamental pro meu sucesso.”

##### **3- Capacidade**

Esta categoria inclui respostas nas quais o sucesso é atribuído à inteligência ou “facilidade em aprender”.

Exemplos: “Eu acho que passei no vestibular porque tenho capacidade.”

“Eu tenho facilidade para aprender os conteúdos de humanas.”

#### **4- Sorte**

Esta categoria inclui respostas nas quais o sucesso é atribuído ao acaso.

Exemplos: “Tive muita sorte, pois só caiu a matéria que eu sabia.”

#### **5- Ajuda de Deus**

Esta categoria inclui respostas nas quais o sucesso é atribuído à ajuda divina.

Exemplos: “Foi Deus que me ajudou.”

### **FRACASSO**

\*Na questão 01 (do segundo grupo) deste instrumento foi pedido que os alunos escrevessem uma única palavra que explicasse a causa de um fracasso acadêmico por ele obtido. Desta forma, a maioria dos participantes assim o fez e um pequeno número escreveu uma frase.

#### **1- Desmotivação**

Esta categoria inclui respostas nas quais o fracasso é atribuído ao desinteresse ou desânimo.

Exemplos: “Eu não tinha motivação nenhuma para estudar.”

“Eu estava desanimado.”

#### **2- Falta de esforço**

Esta categoria inclui respostas nas quais o fracasso é atribuído à “falta de empenho” ou “pouca dedicação”.

Exemplos: “Eu não me esforcei como deveria.”

“Eu me dediquei pouco às aulas do cursinho.”

#### **2- Falta de preparo**

Esta categoria inclui respostas nas quais o fracasso é atribuído à “falta de conhecimento” ou ausência de pré-requisitos para a realização da atividade.

Exemplos: “Eu não me preparei para a prova.”

“Eu não estava preparado, não tinha conhecimento para entrar na faculdade.”

### **3- Falta de tempo**

Esta categoria inclui respostas nas quais o fracasso é atribuído à falha na manutenção do tempo de estudo.

Exemplos: “Eu não tive tempo de me preparar para a apresentação.”

“Eu geralmente não tenho tempo para estudar toda a matéria.”

### **4- Influência de terceiros**

Esta categoria inclui respostas nas quais o fracasso é atribuído à outras pessoas como o professor ou os colegas.

Exemplos: “Foi culpa do professor.”

“As outras pessoas do grupo não fizeram a parte delas no trabalho.”

### **5- Dificuldade da tarefa**

Esta categoria inclui respostas nas quais o fracasso é atribuído à complexidade do conteúdo ou atividade proposta.

Exemplos: “O conteúdo da disciplina é muito complexo.”

“O trabalho era muito difícil.”

### **6- Ansiedade**

Esta categoria inclui respostas nas quais o fracasso é atribuído ao grau de nervosismo e agitação da pessoa diante da atividade.

Exemplo: “Fiquei muito ansiosa no dia da prova.”

### **7- Cansaço**

Esta categoria inclui respostas nas quais o fracasso é atribuído ao esgotamento físico no momento da realização da atividade.

Exemplo: “Estava muito cansado no final do semestre e acabei saindo mal na prova.”