

DM

**Atribuições Causais, Estratégias *Self-Handicapping*
e Perceção Subjetiva de Rendimento Académico
em Estudantes do Ensino Superior**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Jennire Indira Gonçalves Vargas
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

março | 2018

**Atribuições Causais, Estratégias *Self-Handicapping*
e Percepção Subjetiva de Rendimento Académico
em Estudantes do Ensino Superior**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Jennire Indira Gonçalves Vargas

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA

Lúcia do Rosário Cerqueira de Miranda

Agradecimentos

Esta foi, sem dúvida, uma das etapas mais desafiantes, mas ao mesmo tempo enriquecedoras, deste meu percurso acadêmico. Contudo, ao longo do percurso vamos encontrando várias pessoas que nos guiam com sabedoria e com paciência, pelo que lhes estarei eternamente grata, nomeadamente:

À Professora Doutora Lúcia Miranda, por sempre me ter estimulado a refletir, a pesquisar, a ser mais rigorosa, e a explorar o meu potencial, no qual sempre acreditou. Pela sua paciência em explicar-me as coisas, pela partilha da sua sabedoria e confiança.

O meu muito obrigado!

Ao Duarte, que nas horas de aflição sempre esteve lá para me apoiar e para me confortar!

À minha mãe e ao meu irmão, que sempre me apoiaram em todos os meus objetivos de vida e estiveram ao meu lado.

À Juliana, pelo seu carinho, pelo seu contributo e pelo seu incentivo.

À Leonor, pelo seu incentivo e carinho.

Ao Jo pelas suas palavras de apoio, incentivo e pelo seu contributo.

Aos participantes, que sem a sua colaboração este estudo não seria possível.

Aos professores que me receberam com paciência e interesse.

Aos meus colegas, com quem pude desabafar e partilhar as minhas experiências.

A todos aqueles que, de uma forma mais direta ou mais indireta, contribuíram para a obtenção dos meus objetivos e da minha aprendizagem.

A todos,

O meu eterno e profundo agradecimento!

“Atribuições causais, Estratégias *Self-handicapping* e Percepção Subjetiva de Rendimento Académico em Estudantes do Ensino Superior”

Resumo

As atribuições causais referem-se a crenças importantes que atuam no final da sequência motivacional e que influenciam as expectativas de sucesso futuro dos indivíduos. Por sua vez, as estratégias *self-handicapping* representam escolhas ou atos realizados, antes ou durante uma atividade, pelo indivíduo, que prejudicam a sua realização. Estas estratégias são utilizadas, frequentemente, para regular as ameaças à autoestima causadas pelo medo de fracassar no percurso académico. A literatura na área tem sugerido que as estratégias de *self-handicapping* fornecem a base para as atribuições causais, uma vez que são comportamentos ou circunstâncias criadas intencionalmente para ludibriar a percepção, que os outros podem ter, do desempenho do sujeito, caso ocorra o insucesso. O principal objetivo deste trabalho é examinar o contributo específico das percepções subjetivas de desempenho académico nas atribuições causais e nas estratégias *self-handicapping* num grupo de 700 estudantes do ensino superior de uma universidade pública portuguesa. As variáveis foram medidas através do Questionário das Atribuições para os Resultados Escolares (QARE, Miranda & Almeida, 2008), da Escala de Estratégias *self-handicapping* (EEA, Boruchovitch & Ganda, 2013), e foi ainda recolhida a percepção subjetiva de rendimento académico dos estudantes através de uma questão elaborada para o efeito. Verificaram-se associações com significado estatístico entre as atribuições causais e as estratégias *self-handicapping*, principalmente nas raparigas, assim como, entre as percepções subjetivas de rendimento, as atribuições causais e as estratégias de *self-handicapping*, registando-se uma maior associação entre estas variáveis no 2º ano das licenciaturas, tanto nas raparigas como nos rapazes. Embora, ao longo dos 3 anos de licenciatura, a explicação do rendimento académico se faça por diferentes modelos, as variáveis que mais variância explicam são as atribuições ao esforço e organização do estudo e as atribuições à falta de esforço e organização do estudo. Reflete-se sobre possíveis circunstâncias do contexto de aprendizagem que podem justificar a adoção das atribuições e das estratégias *self-handicapping*.

Palavras-chave: Atribuições causais; Estratégias *self-handicapping*; Percepção subjetiva do rendimento académico; Ensino superior.

“Causal Attributions, Self-handicapping Strategies and Subjective Perception of Academic Achievement in Higher Education Students”

Abstract

The causal attributions refer to important beliefs that act at the end of the motivational sequence and that influence the expectations of future success of the individuals. In its turn, the self-handicapping strategies represent choices or acts carried out, before or during an activity, by the individual, that harm its realization. These strategies are used, frequently, to regularize the threats to the self-esteem caused by the fear of failing in the academic achievement. The literature in the area has been suggesting that the self-handicapping strategies provide the base to causal attributions, since they are behaviors or circumstances created intentionally to deceive the perception, that the others can have, of the subject's achievement, in case of failure. The main objective of this work is to examine the specific contribute of the subjective perceptions of academic achievement in causal attributions and in self-handicapping strategies in a group of 700 higher education students of a portuguese public university. The variables were measured through the Questionário das Atribuições para os Resultados Escolares (QARE, Miranda & Almeida, 2008), of the Escala de Estratégias *self-handicapping* (EEA, Boruchovitch & Ganda, 2013), and was also collected the subjective perception of academic achievement of the students through a question drawn up for this purpose. There were verified associations with statistical significance between the causal attributions and the self-handicapping strategies especially in girls, as well as, between the subjective perceptions of achievement, the causal attributions and the self-handicapping strategies, noticing a greater association between these variables in the 2nd year degree, both in the girls and in the boys. Although, during the tree years degree, the explanation of the academic achievement is made by different models, the variables that more variance explain are the attributions to effort and study organization and the attributions to the lack of effort and study organizations. It is reflected about possible circumstances in the context of learning that can justify the adoption of the attributions and self-handicapping strategies.

Key words: Causal Attributions; Self-handicapping Strategies; Subjective perception of the Academic Achievement; Higher education.

Índice

Introdução.....	1
Atribuições causais: Caracterização do constructo.....	2
Teoria da Atribuição de Causalidade de Weiner.....	5
Atribuições Causais e Sucesso e Insucesso académico.....	9
<i>Self-handicapping</i>: Caraterização do constructo	15
Tipos de estratégias <i>self-handicapping</i>	18
<i>Self-handicapping</i> : modelos explicativos	21
Estudos sobre o <i>self-handicapping</i> e o rendimento académico	24
Metodologia do Estudo Empírico.....	28
Questões de Investigação	28
Objetivos específicos	29
Amostra	29
Instrumentos e variáveis	35
Procedimentos	37
Desenho e análise dos dados	38
Resultados	38
Descrição das variáveis	38
Análise da variância multivariada (F-Manova).....	41
Análises correlacionais	44
Análises Inferenciais	52
Discussão dos Resultados	56
Conclusão, Limitações e Recomendações Futuras	62
Referências Bibliográficas	65
Anexos	

Índice de Tabelas

Tabela 1. Relações entre atribuições causais e emoções	9
Tabela 2. Caracterização a amostra, segundo a Faculdade, o Curso, o Ano, o Género e a Idade	31
Tabela 3. Nível Académico dos pais dos estudantes	34
Tabela 4. Resultados das estatísticas descritivas (média e desvio padrão) por género e ano de Licenciatura.....	39
Tabela 5. Análise da variância multivariada da EEA por ano e género	42
Tabela 6. Análise da variância multivariada do QARE por ano e género	43
Tabela 7. Resultados das correlações obtidas entre as atribuições causais, as estratégias <i>self-handicapping</i> e a perceção subjetiva de rendimento académico dos estudantes, por género no 1º ano de licenciatura.....	45
Tabela 8. Resultados das correlações obtidas entre as atribuições causais, as estratégias <i>self-handicapping</i> e a perceção subjetiva de rendimento académico dos estudantes, por género no 2º ano de licenciatura.....	47
Tabela 9. Resultados das correlações obtidas entre as atribuições causais, as estratégias <i>self-handicapping</i> e a perceção subjetiva de rendimento académico dos estudantes, por género no 3º ano de licenciatura.....	50
Tabela 10. Resultados das análises da regressão entre as atribuições causais, as estratégias <i>self-handicapping</i> e a perceção subjetiva de rendimento académico dos estudantes, por género no 1º ano de licenciatura	52
Tabela 11. Resultados das análises da regressão entre as atribuições causais, as estratégias <i>self-handicapping</i> e a perceção subjetiva de rendimento académico dos estudantes, por género no 2º ano de licenciatura	53
Tabela 12. Resultados das análises da regressão entre as atribuições causais, as estratégias <i>self-handicapping</i> e a perceção subjetiva de rendimento académico dos estudantes, por género no 3º ano de licenciatura	55

Introdução

Dentro do paradigma sócio cognitivista, os modelos teóricos procuram enfatizar os processos psicológicos internos, na explicação da conduta acadêmica motivada considerando-se que o estudante tem um papel ativo em todo o seu processo motivacional, não esquecendo, também, a influência dos contextos (Miranda & Almeida, 2009; Miranda, Almeida, & Boruchovitch, 2015). Isto traz implicações importantes do ponto de vista educacional uma vez que se apoia no pressuposto de que a motivação não é apenas uma característica estável do estudante, mas pode ser fortemente influenciada por diferentes fatores de contexto, como por exemplo, os modelos educativos do professor e da família, bem como a qualificação escolar dos pais, ou o tipo e estrutura da tarefa (Pintrich, 2003; Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida, & Abreu, 2012). Neste sentido, considera-se que o sucesso acadêmico não resulta exclusivamente da capacidade intelectual do sujeito, mas depende de uma série de outros fatores psicológicos como por exemplo, das estratégias cognitivas e metacognitivas do estudante, das suas crenças e autopercepções sobre as suas capacidades acadêmicas, do valor dado à tarefa, das atitudes face à escola e às aprendizagens, ou de outras características do contexto (Bzuneck, Boruchovitch, Miranda, & Almeida, 2014; Boruchovitch, Almeida, & Miranda, 2016; Karaman & Watson, 2017; Matteucci, 2017; Miranda & Almeida, 2009).

Dentro desta área de estudo, nas últimas décadas tem-se verificado um aumento de investigações sobre a concetualização e o papel das variáveis pessoais dos estudantes que têm impacto na qualidade das suas aprendizagens, no rendimento escolar e na sua adaptação acadêmica (Almeida, Miranda, Salgado, Silva & Martins, 2012; Almeida & Araújo, 2014; Faria, 2014, Wolters, Fan & Daugherty, 2013), permitindo um conhecimento mais aprofundado das características dos estudantes. A partir deste conhecimento pode-se compreender não só os processos motivacionais e de aprendizagem dos estudantes, mas também organizar formas de intervenção mais eficazes. Por exemplo, a literatura na área tem sugerido que se pode estabelecer uma relação recíproca entre a motivação, a aprendizagem e o desempenho do estudante, considerando-se que a motivação influencia a aprendizagem e o desempenho, e o que os estudantes fazem e aprendem também tem influência na sua motivação (Pintrich & Schunk, 2002). Desta forma, os problemas motivacionais podem ser entendidos ora como causa, ora como consequência do baixo desempenho. Embora essas relações estejam razoavelmente bem estabelecidas na literatura científica, ainda é necessário aprofundar o conhecimento especializado sobre quais as

variáveis motivacionais que maior influência podem exercer no desempenho académico dos estudantes.

O constructo motivação envolve muitos aspetos comportamentais que estão relacionados, por exemplo, com a diversidade de interesses de cada pessoa, com o tipo de tarefa e com a utilidade que a mesma pode ter para este sujeito, originando, por conseguinte, diversas perspetivas, tanto na investigação como na intervenção (Pintrich, 2000). Tais discussões podem ampliar a compreensão teórica sobre o fenómeno, assim como também subsidiar formas de intervenção mais eficazes junto dos estudantes, docentes e suas famílias.

Por conseguinte, o presente estudo tem por objetivo conhecer o contributo específico das atribuições causais para os resultados académicos e das estratégias *self-handicapping* nas perceções de desempenho académico de um grupo de estudantes de uma universidade pública portuguesa.

De seguida, a partir da literatura, descrevem-se as variáveis atribuições causais e estratégias *self-handicapping* e as suas relações com o rendimento académico. No segundo capítulo é especificada a metodologia de investigação usada, apresentando-se os objetivos e hipóteses formuladas para o presente estudo, assim como se descrevem os participantes. Segue-se uma descrição das variáveis e instrumentos de avaliação e os procedimentos subjacentes à sua aplicação. No terceiro e último capítulo são apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos. A presente investigação termina com algumas conclusões acerca do estudo e implicações para a prática, apontando-se também as limitações e sugestões para estudos futuros.

Atribuições causais: caracterização do constructo

O estudo científico sobre a atribuição de causalidade tem sido realizado a partir dos anos 50, considerando como principal referência os trabalhos pioneiros de Fritz Heider, de Jones e Davis, de Kelley e de Weiner (Almeida, Miranda & Guisande, 2008; Miranda, Almeida & Boruchovitch, 2016; Hewstone & Fincham, 1996; Figueira & Lobo, 2012).

Fritz Heider é considerado um dos fundadores da teoria da atribuição. O artigo “*Social perception and phenomenal causality*”, publicado no ano de 1944, apresenta as suas ideias em relação às atribuições causais, tendo influenciado as investigações posteriores. A partir destas ideias, Fritz Heider tentou explicar os processos cognitivos usados pelo

indivíduo, quando procura dar sentido aos acontecimentos do seu dia-a-dia. O autor chama a atenção para os elementos do senso comum, que são subjetivos e exercem uma importante influência na direção das percepções que os indivíduos fazem sobre si próprios e sobre os outros (Barros, Barros, & Neto, 1993; Coelho, 2004).

Mais tarde, Heider (1958) publicaria o livro *Psychology of Interpersonal Relations*, defendendo que uma das tarefas mais importantes do ser humano é a de tentar compreender o mundo à sua volta. Para o efeito, produz as justificações necessárias sobre o porquê das coisas. Sustenta que o comportamento resulta da interação entre duas forças, os fatores internos ou pessoais e os fatores externos ou situacionais. Os primeiros estão relacionados com a capacidade de escolha dos comportamentos pelo sujeito e incluem, por exemplo, o esforço e a habilidade, e os segundos, fatores externos ou ambientais, remetem para a atuação do meio ambiente sobre o comportamento do sujeito. Neste caso, inclui a oportunidade, a sorte ou a dificuldade da tarefa. De acordo com Heider (1958) as relações entre estas duas forças levam o indivíduo a realizar atribuições que se vão refletir no seu comportamento futuro. Assim, ao observar-se o comportamento de alguém, pode considerar-se que as causas que o originaram são resultado exclusivo da forma de ser desse indivíduo, responsabilizando-o pelo comportamento. Se por outro lado, se acreditar que as causas têm relação com o meio e não com o indivíduo, pode-se desresponsabilizar o sujeito, já que este não pode decidir sobre o seu comportamento em virtude de ser provocado por fatores ambientais. Esta separação entre causalidade interna (relativa ao indivíduo) e externa (meio ambiente) é considerada a principal contribuição deste autor relativamente à teoria da atribuição (Hewstone & Fincham, 1996).

Por sua vez, Jones e Davis apresentam, em 1965, um modelo direcionado às atribuições disposicionais. Neste modelo os autores, por meio da sua teoria das *Inferências Correspondentes*, sugerem que o ser humano realiza inferências a partir dos traços de personalidade observados no outro. Consideram que as inferências sobre as intenções, traços e motivos acerca dos outros é resultado da atenção dada a alguns aspetos do comportamento. Ou seja, esta informação é utilizada para inferir a intenção implícita de uma determinada ação. Jones e Davis (1965) constatarem que a intenção que precede um ato de carácter voluntário é mais visível quando tem um número reduzido de consequências ou efeitos que são exclusivos dessa ação. Designaram esta constatação por efeito *não comum*. Consideram, ainda, que as *inferências correspondentes* têm maior probabilidade de acontecer quando: (1) existe pouca desejabilidade social acerca do ato em causa, pois quanto menor e menos

esperado for o comportamento maior será a possibilidade de priorizar os fatores pessoais (internos); (2) os efeitos observados são determinados por comportamentos pouco comuns. Dessa forma, quanto menor for a frequência desses comportamentos maior será a probabilidade de haver uma inferência correspondente por parte do observador ao ator desse comportamento; e (3) o observador infere os comportamentos do ator a partir do seu quadro de valores.

Assim, de acordo com Coelho (2004), o modelo das inferências correspondentes de Jones e Davis é um prolongamento do modelo de Heider, que procura salientar a relevância das alternativas disponíveis para o sujeito, evidenciando as particularidades das alterações dos processos que afetam a força das atribuições, podendo ser considerado um modelo mais testável.

Para Marques e Sousa (1982) a divergência fundamental entre as formulações de Jones e Davis (1965) e a formulação de Kelley (1967) é ilustrada pelas diferenças nas medidas usadas nos estudos. No modelo de Jones e Davis são usadas escalas de atribuição de traços e atitudes, onde os sujeitos devem indicar o grau em que percebem esses traços ou atitudes na pessoa-alvo. No caso dos estudos de Kelley, as medidas fornecem aos sujeitos a alternativa de localizarem a fonte da ação na pessoa ou no ambiente. Beck (2001) considera que Jones e Davis salientam as inferências subjetivas, enquanto Kelley apresenta uma teoria que salienta mais os aspetos não pessoais dessas inferências.

Rotter (1954, 1966) na sua teoria da aprendizagem social afirma que os indivíduos tendem a realizar um determinado comportamento em função da expectativa da resposta seguido de um reforço. Deste modo, Rotter (1954) vai combinar aspetos das teorias behavioristas, como a noção de reforço, com o conceito de expectativa, defendido pelas teorias cognitivistas. Concebe a sua teoria do *locus* de controlo com o objetivo de identificar os fatores pessoais e situacionais que determinam a conduta social humana (Barros, Barros, & Neto, 1993). Rotter (1954) acredita que os indivíduos são seres conscientes, capazes de mudar as próprias vidas. O comportamento é determinado por estímulos externos e pelo esforço investido, sendo a influência desses dois fatores mediada por processos cognitivos.

Rotter (1966) acentua a ideia de que uma situação idêntica pode não ser valorizada do mesmo modo por dois indivíduos. Os sujeitos apresentam expectativas gerais que representam a relação entre o seu comportamento e o reforço - *locus* de controlo. O autor define o *locus* de controlo como a expectativa generalizada de um sujeito sobre a sua

capacidade de controlar os acontecimentos que se seguem às suas ações. Assim, o *locus* de controlo afetará a expectativa generalizada de resultados negativos ou positivos. É considerado *locus* de controlo interno se o indivíduo percebe os resultados como resultantes das suas próprias ações, e externo se forem percebidos como consequência de fatores externos. Por conseguinte, esta orientação seja interna ou externa interfere sempre no desempenho dos sujeitos.

É a partir das expectativas sobre os resultados prováveis do comportamento que os indivíduos se situam nos seus contextos de vida. Assim, se o estudante acreditar na relação entre o seu esforço e as classificações obtidas (mais horas de estudo e melhores métodos originam maior capacidade para lidar com os conteúdos da unidade curricular), tenderá a aplicar-se mais, já que associa os resultados obtidos a essa dedicação. Por outro lado, a probabilidade de ocorrência de um comportamento depende também do valor subjetivo, ou seja, da importância e interesse que o indivíduo atribui aos resultados esperados, à situação ou ao valor que é dado à tarefa. Quando o estudante realiza uma determinada tarefa e se sente inseguro em completá-la, esta pode assumir um baixo valor reforçador. Para Rotter (1966), um outro aspeto determinante no comportamento humano é a percepção subjetiva da ação, ou seja, o modo como o indivíduo vivencia as situações. Neste sentido considera três fatores importantes: as expectativas, o reforço e a situação psicológica.

A teoria da aprendizagem social de Rotter contribuiu para uma reflexão e melhor compreensão das atribuições, nomeadamente a partir das reflexões dos constructos controlo interno e controlo externo (e.g. Weiner et al., 1971; Weiner, 1979; Abranson, Seligman & Teasdale, 1978).

Teoria da Atribuição de Causalidade de Weiner

O modelo cognitivo atribucional de Bernard Weiner (1979, 1980) foi desenvolvido a partir dos estudos de Heider (1944, 1958). Os trabalhos de Weiner e dos seus colaboradores (1972), inicialmente versam sobre as atribuições relativas ao sucesso e fracasso académico em contexto de sala de aula e, posteriormente, sobre as atribuições e respetivas correlações com as emoções e consequências do pensamento atribucional na conduta social humana (Almeida, Miranda & Guisande, 2008). A teoria atribucional de Weiner (1979, 1985) e seus colaboradores, não só considera as atribuições causais, como também os antecedentes e os

consequentes da mesma, sendo, por isso, considerada como um dos modelos mais completos dentro da perspectiva atribucional (Faria, 1998; Pina Neves, 2007).

De acordo com Faria (1998) os estudos sobre atribuições causais centram-se em duas dimensões relacionadas, nomeadamente, a (i) *teoria da atribuição*, e, neste caso, a preocupação é o estudo dos antecedentes relacionados com as atribuições causais; e, (ii) com a dimensão *perspetiva atribucional*, com ênfase na investigação sobre a forma como as atribuições causais influenciam as ações dos sujeitos após situação de sucesso ou fracasso. Assim, dado o seu valor, parece-nos importante apresentar, em pormenor, a perspetiva atribucional de Weiner, considerando as suas características gerais, as dimensões causais, a relação entre atribuições, as expetativas e as emoções, assim como a relação das atribuições causais com o rendimento académico.

A perspetiva atribucional considera a perceção do sujeito acerca da causalidade dos acontecimentos, sendo as atribuições causais os determinantes dos comportamentos motivados (Weiner, 1980). Segundo este autor, a necessidade do sujeito em compreender as suas ações, especialmente as que ocorrem pela primeira vez, ou quando o resultado esperado é negativo, levam-no a procurar as causas para esses acontecimentos (Miranda, Almeida & Boruchovitch, 2014a; Garcia & Boruchovitch, 2015). Estas causas percebidas como responsáveis pelos resultados, ajudam o sujeito a interpretar o que ocorreu, e influenciam as suas ações, ou seja, condicionam as consequências psicológicas (afetivas e cognitivas), o próprio rendimento e determinam a orientação da motivação de realização no futuro (Weiner, 1985). Por conseguinte, os resultados que o sujeito obtém são influenciados pelas expetativas e reações afetivas que, por sua vez, determinam a conduta de rendimento (intensidade, eleição de determinada tarefa, esforço e persistência na tarefa) (Almeida, Miranda, & Guisande, 2008; Martini & Boruchovitch, 2004). No limite, podemos afirmar que não são os efeitos do sucesso e do fracasso em si, que condicionam a conduta posterior, mas a valoração que cada sujeito lhes atribui (Weiner, 1985, 2004; Boruchovitch, Almeida & Miranda, 2016; Miranda, Almeida, & Boruchovitch, 2014). Assim, o empenho das pessoas na realização de uma dada tarefa depende, em parte, das suas expetativas de sucesso ou fracasso na tarefa específica (Beck, 2001). Sendo as expetativas determinadas em grande parte pelas atribuições causais anteriores ao comportamento, que influenciam as expetativas futuras e, por conseguinte, a motivação de realização (Almeida & Guisande, 2010, Pina Neves, 2007).

Dentro desta perspectiva, os primeiros estudos (Frieze & Weiner, 1971) são levados a cabo para identificar as causas atribuídas pelos diferentes sujeitos às situações de sucesso e fracasso escolar. Apesar das possibilidades serem muitas, as causas mais apontadas pelos sujeitos são de quatro tipos: *capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte* (Frieze & Weiner, 1971). Embora a literatura na área continue a sugerir uma infinidade de causas, as quatro causas consideradas anteriormente continuam a predominar na investigação produzida (Almeida & Guisande, 2010; Boruchovitch, Almeida, & Miranda, 2016; Miranda, Almeida, & Boruchovitch, 2014). De acordo com Weiner (1979, 1985), as causas possuem três dimensões: *localização, controlabilidade e estabilidade*.

De acordo com Barros, Barros e Neto (1995), parece existir uma certa coerência entre o tipo de atribuições que os sujeitos consideram para explicar os seus comportamentos e os seus comportamentos efetivos. Assim, por exemplo os estudantes que consideram causas pessoais, estáveis e generalizáveis, perante acontecimentos negativos, apresentam um estilo ou padrão atribucional orientado para o fracasso, e, por isso, apresentam uma tendência para experimentar desânimo; ao passo que, os estudantes que apresentam um estilo ou padrão atribucional orientado para o sucesso, orientam as suas ações em função do sucesso e da mestria, e tendem a utilizar, as estratégias de aprendizagem e a resolver problemas de forma mais eficaz (Almeida & Guisande, 2010; Boruchovitch, Almeida, & Miranda, 2016; Weiner, 1992).

Atendendo à diversidade das atribuições causais identificadas e, no sentido de as organizar e sistematizar, Weiner (1979; 1986) começou por apresentar uma categorização com duas dimensões causais bipolares diferentes: (a) o *locus* de causalidade que corresponde à localização da causa percebida e que pode ser interna ou externa; e, (b) a estabilidade que se refere à duração temporal da causa.

No sentido de clarificar algumas dúvidas, surgidas a partir do modelo bifatorial, Weiner (1986) admite uma outra dimensão, a *controlabilidade* que corresponde à possibilidade da causa vir a ser alterada pelo sujeito. Ou seja, esta dimensão depende da atribuição de responsabilidade a si próprio ou aos outros. Assim, através desta terceira dimensão, foi possível relacionar o *locus* e o controlo, e, assim categorizar as causas que, apesar de internas, possam ser incontroláveis, como por exemplo a capacidade e o humor (Barros, Barros, & Neto, 1996). Em suma, no que diz respeito à localização e à controlabilidade, respetivamente, uma causa pode ser interna ou externa e estar dentro ou

fora do controlo de uma pessoa. Já a estabilidade diz respeito ao facto de a causa ser permanente ou passível de modificação. A atribuição do comportamento a causas gera uma expectativa futura sobre o comportamento e uma emoção correspondente, que por sua vez orientará o comportamento subsequente. Esta teoria é considerada integradora do pensamento, sentimento e da ação (Weiner, 1979, 1985, 2010; Miranda, Almeida, & Boruchovitch, 2014).

Da confluência destas três dimensões, que são constantes, surge uma classificação das causas atribucionais de acordo com o quadro seguinte (cf. Tabela 1) sendo a associação das causas, com cada dimensão variável, dependente da interpretação pessoal de cada sujeito (Weiner, 1979, 1983).

A teoria atribucional da motivação e emoção de Weiner (1985) surgiu como uma extensão do seu modelo tridimensional, partindo do princípio de que são gerados pensamentos atribucionais relativamente a certos resultados obtidos e que estes pensamentos se encontram organizados em dimensões. Por sua vez, estas dimensões têm consequências psicológicas específicas, nomeadamente cognitivas, emocionais e comportamentais (Weiner, 1986, 1992, 1995). O modelo refere que os indivíduos, na sua generalidade, ao mesmo tempo que se sentem felizes, quando a perceção de um acontecimento é positiva, ou tristes e frustradas, quando uma dada situação é percecionada como negativa, procuram as causas inerentes a esses resultados. Esta procura terá maior intensidade quando se trata de um resultado importante, inesperado ou negativo. Assim, um determinado resultado poderá gerar uma emoção negativa ou positiva consoante o resultado, sendo independente da atribuição, principalmente se estiver em conformidade com as expectativas do indivíduo. A estabilidade percecionada influenciará as expectativas futuras de sucesso, e são afetadas pelos vários fatores precedentes. Portanto, sempre que um resultado é importante e/ou inesperado, ou negativo, procura-se identificar a causa, que irá determinar o tipo de emoção que se sentirá, conforme referido anteriormente.

Neste modelo a ideia fundamental é a de que as pessoas organizam o seu pensamento atribucional à volta das três dimensões: *locus* de causalidade, estabilidade e controlabilidade. Apesar das causas poderem variar de contexto para contexto, estas influenciam as consequências psicológicas, assim cada uma das três dimensões associa-se um certo tipo de consequência comportamental e emocional, tais como a mudança de expectativas ou o estado emocional (emoção dependente da atribuição) (Torres, 1997). Por exemplo, a gratidão pode

ocorrer no caso em que se percebe que o sucesso se deve à ajuda de outras pessoas; o desgosto, a ira ou a cólera, no caso do fracasso se dever a barreiras colocadas pelos outros. A humilhação, a pena e a vergonha associam-se à atribuição do fracasso à falta de capacidade, quando a mesma se entende como não controlável (ou se tem ou não se tem). A culpa surge quando o indivíduo atribui o fracasso à falta de esforço, (causa controlável pelo sujeito) (Torres, 1997).

Tabela 1

Relações entre atribuições causais e emoções

ATRIBUIÇÃO	Sucesso	Fracasso
Capacidade	Competência	Incompetência
Esforço	Relaxamento	Culpa/vergonha
Outras pessoas	Gratidão	Cólera
Sorte	Surpresa	Surpresa

Weiner, 1983, adaptado de Torres, 1997, pág. 60

Do ponto de vista da prática psicopedagógica é importante, por exemplo, ter em atenção que as emoções experimentadas pelo estudante influenciam o seu comportamento, podendo fazer com que esse estudante se isole e evite as tarefas de aprendizagem, se sentir humilhação e frustração originados pela atribuição de fracasso à tarefa provocada pela sua falta de capacidade (Weiner, 1985, 1986; Torres, 1997).

De seguida, apresentam-se alguns estudos centrados nas relações das atribuições causais para o sucesso e fracasso académico com o rendimento académico dos estudantes, uma vez que o nosso estudo coloca a ênfase no rendimento académico.

Atribuições causais e sucesso e insucesso académico

O corpus teórico acumulado até ao momento sugere que as atribuições de causalidade acerca das experiências de sucesso e de fracasso escolar têm um grande impacto no desempenho escolar e académico. Em linhas gerais, constata-se que o sucesso se associa predominantemente a causas internas, controláveis e estáveis. Já o fracasso está mais relacionado com as crenças referentes às causas externas, incontroláveis e instáveis (Almeida, Miranda, & Guisande, 2008; Barros, Barros, & Neto, 1993; Boruchovitch, 2004; Garcia & Boruchovitch, 2014; Faria, 1998; 2014; Garcia & Boruchovitch, 2015; Miranda, Almeida, Boruchovitch, & Abreu, 2012; Pina Neves & Faria, 2008; Schunk, Pintrich, & Meece, 2008; Weiner, 2010).

Alguns estudos realizados em contexto acadêmico, especificamente no universitário, demonstram uma influência das atribuições causais na motivação, nas expectativas e no desempenho dos estudantes, conforme se expõe a seguir.

Um estudo realizado com 236 universitários do curso de Comunicação foi levado a cabo por Strohkirch e Hargett, em 1998. Este estudo tinha por objetivo estudar as diferenças entre rapazes e raparigas quanto às atribuições de causalidade e à motivação. Foi encontrada uma correlação positiva tanto no grupo das raparigas (N= 132) como no grupo dos rapazes (N=104) entre o nível de motivação para a aprender e a estabilidade das atribuições em situações de fracasso e sucesso acadêmico. Constatou-se, na comparação dos resultados entre os sexos, que as estudantes, tendencialmente, atribuíram as suas realizações a fatores externos e os seus fracassos a fatores internos, situação inversa foi verificada nos colegas do sexo masculino.

O estudo levado a cabo por Van Laar e Weiner, em 1998, tinha por objetivo estudar a influência exercida pelas atribuições de causalidade dos estudantes para o sucesso e fracasso acadêmico, as expectativas de futuro e a autoestima, na motivação dos estudantes afro-americanos. Constatou-se que estes estudantes tendiam a atribuir o seu sucesso a causas internas (e.g., esforço) e o fracasso a fatores externos (e.g., desigualdade social). No início da vida universitária, esses estudantes reportavam expectativas de sucesso superiores às dos seus colegas, no entanto à medida que avançavam nos estudos as expectativas tendiam a diminuir, apesar da autoestima e da motivação continuarem elevadas ao longo do curso.

A influência exercida pelas atribuições nos pensamentos que se sucedem a um evento, foi o mote para uma pesquisa realizada por N'gbala e Brascombe, em 2003. Perante situações fictícias foi solicitado a 78 estudantes universitários do curso de Psicologia para referirem as causas que desencadearam as respetivas situações e que soluções deveriam ser tomadas após a ocorrência para as resolver. Posteriormente foram analisados o tempo e o conteúdo das respostas. Constatou-se que perante um fracasso causado por fatores internos e instáveis (e.g., esforço), os estudantes tendiam a refletir com maior frequência sobre as alternativas que poderiam ter evitado essa situação. Apurou-se também que, após a situação ter ocorrido, o pensamento atribucional (e.g., porque ocorreu isso?) acontecia antes da reflexão (e.g., de que forma poderia ter sido diferente?), no entanto com intervalos de tempo muito próximos.

O objetivo do estudo de Formiga (2004) foi o de comparar as atribuições causais relativamente ao sucesso académico de 501 estudantes de duas universidades: uma pública e uma privada. Concluiu este estudo que os participantes de ambas as instituições não se diferenciaram em relação às suas atribuições internas. Ambos relataram, que a capacidade e o gosto pelos estudos eram as causas principais do seu sucesso académico. Relativamente às atribuições externas, os estudantes da universidade pública afirmaram que o seu bom desempenho académico se devia ao seu estudo (e.g., trabalhar em grupo, esclarecer dúvidas com o professor). Os estudantes que frequentavam a universidade privada referiram que os apontamentos tirados na sala de aula justificavam os seus sucessos. O grupo de estudantes da universidade pública, por comparação com o grupo da universidade privada, apresentava valores médios mais elevados nas atribuições ao esforço (e.g., número de horas dedicadas de estudo).

Um estudo levado a cabo por Chaleta, Rosário e Grácio (2006) com estudantes do ensino superior acerca das suas atribuições causais para o seu sucesso/fracasso académico, sugere que, de uma forma geral, os estudantes atribuem aos seus sucessos e fracassos tanto a causas internas (e.g., nervosismo, motivação, inteligência, memória, cansaço e esforço) como a causas externas (e.g., subjetividade do professor, sorte e dificuldade da tarefa). Estes resultados eram, tendencialmente, verificados tanto nos estudantes do 1º como nos do 4º ano.

A pesquisa realizada por Mclean, Strongman e Neha (2007) procurou analisar a relação entre as atribuições causais, o sofrimento psíquico e o uso de estratégias de enfrentamento, numa amostra de 189 estudantes universitários de diferentes cursos em situações de fracasso académico. Concluiu-se que os estudantes apresentavam níveis mais baixos de sofrimento psíquico e maior regularidade nos comportamentos de enfrentamento das situações de stresse, quando sentiam o controlo das causas do evento. Ou seja, quando associavam o fracasso a fatores internos e instáveis (e.g., esforço) e quando o sucesso era associado a motivos estáveis (e.g., capacidade), tornavam-se predominantes os pensamentos de preocupação e os comportamentos de evitação. Neste estudo, verificaram-se diferenças entre os sexos: as mulheres, ao anteciparem um fracasso, tendiam a demonstrar maior sofrimento psíquico e procuravam mais apoio social perante um mau desempenho.

O estudo de Peterson e Schreiber (2006), realizado com uma amostra de 211 estudantes universitários do curso de Psicologia, procurou investigar as interações entre as causas atribucionais (capacidade e esforço), as expectativas de resultado e as emoções dos

estudantes em trabalhos de grupo. Os resultados apontaram que os estudantes ao realizarem os trabalhos com colegas com altas capacidades, independentemente da capacidade autoatribuída, apresentavam expectativas de resultados elevados. No entanto, ao obterem um resultado menos favorável, tendiam a realizar uma associação a causas externas (ex., sorte; dificuldade da tarefa), o que, por sua vez, aumentava as expectativas de conseguir um desempenho melhor num momento futuro. Este resultado não se verificou quando os estudantes trabalhavam com colegas considerados menos capazes. No que concerne às emoções, os estudantes admitiram sentir vergonha e culpa, decorrentes do fracasso académico devido ao “pouco esforço” realizado.

Foi realizada uma investigação com 410 estudantes do Curso de Matemática, por Cortés-Suarez e Sandiford (2008), em que o objetivo foi explorar a relação entre o rendimento académico e as atribuições causais para o sucesso e para o fracasso numa unidade curricular de alta complexidade e elevada taxa de repetência. Os resultados apontaram que tanto os estudantes com bom e mau rendimento na disciplina atribuíam os seus resultados principalmente ao esforço e em seguida à capacidade. No entanto, os participantes com um pior desempenho referiram, também, o grau de dificuldade da tarefa como motivo importante para justificar o seu insucesso.

Haugen, Lund e Ommundsen (2008) estudaram as diferenças atribucionais entre os padrões de personalidade de dois grupos de universitários de áreas académicas distintas. O primeiro grupo foi constituído por 90 estudantes do Curso de Formação para Professores, cujo modelo de ensino/aprendizagem estava orientado para o coletivismo. O segundo grupo foi constituído por 60 estudantes do Curso de Educação Física, cujo modelo de ensino/aprendizagem era do tipo individualista. O sucesso foi associado, com maior frequência, pelo grupo coletivista a causas externas e o fracasso a fatores internos. O grupo onde foi usada uma metodologia de ensino individualista, atribuíram a si a responsabilidade tanto pelos fracassos como pelos sucessos.

O objetivo da investigação desenvolvida por Ferla, Valcke e Schuyten (2009) foi estudar as crenças atribucionais de 448 estudantes das licenciaturas de Psicologia e de Ciências da Educação, relativamente aos seus desempenhos académicos e à influência dos seus modelos de aprendizagem nas suas estratégias de estudo. Constatou-se que os universitários que adotavam modelos de aprendizagem mais significativa e de memorização profunda do conteúdo eram aqueles que associam o seu sucesso académico a causas

controláveis (e.g., esforço), possuíam uma visão construtiva do conhecimento e apresentavam um forte sentido de autoeficácia. Tendiam a assumir uma maior responsabilidade pela sua aprendizagem, acreditavam mais na sua capacidade, persistiam por mais tempo e faziam maior uso das estratégias de aprendizagem. Contudo, os estudantes com modelos mais orientados para a reprodução do material, e que apresentavam desamparo adquirido, também apresentavam um fraco sentido de autoeficácia e atribuíam o seu sucesso a causas incontroláveis (e.g., dificuldade da tarefa). Além disso, possuíam uma crença de aprendizagem mecanizada, admitiam não ser capazes de compreender adequadamente o conteúdo e, por conseguinte, reproduziam a matéria de maneira como lhes era ensinada pelo docente.

Por meio de um questionário de autorrelato, Ganda e Boruchovitch (2010) procuraram identificar as atribuições causais e as emoções associadas ao sucesso e ao fracasso acadêmico de estudantes universitários. A análise das questões demonstrou que a maioria dos participantes referiu que a principal causa do seu bom desempenho na universidade estava relacionada com o esforço e, que o fator responsável pelo fraco rendimento se relacionava, por sua vez, com a desmotivação. Os estudantes também afirmaram que o seu sucesso acadêmico suscitava sentimentos de satisfação e que o fracasso gerava frustração e culpa. Ganda (2011), a partir dos resultados da investigação anterior, realizou um estudo mais alargado, cujo tema se relaciona com as atribuições causais e o uso de estratégias *self-handicapping*, com uma amostra de 164 estudantes de uma licenciatura em Pedagogia. Constatou que o fator mais frequentemente associado ao sucesso acadêmico foi o esforço, e os sentimentos foram a satisfação e a felicidade. Relativamente ao fracasso acadêmico, as causas mais referidas pelos participantes foram a desmotivação e a falta de esforço; as emoções geradas foram a frustração, a culpa e a tristeza. Da sua análise relativamente à relação entre as variáveis, sugeriu que os estudantes que mencionaram maior uso de estratégias *self-handicapping* (e.g., procrastinação, falta de disciplina) também se responsabilizavam pelo seu fracasso (e.g., causas controláveis).

Tomando em consideração o referido, podemos dizer que os resultados refletem a assimetria da influência de um conjunto de variáveis pessoais e socioculturais. As atribuições causais, dizem respeito às interpretações individuais que os estudantes fazem sobre os resultados escolares e académicos obtidos (Garcia & Boruchovitch, 2015). Estas apresentam relações com as expectativas para as atividades e, por conseguinte, interferem também na motivação e desempenho futuro (Martini & Boruchovitch, 2004). A classificação de uma

atribuição nas dimensões da causalidade depende do significado subjetivo que a causa possua para o indivíduo. Nesse sentido, a mesma causa pode ser interpretada de maneira diferente por diversas pessoas (Martini & Boruchovitch, 2004; Weiner, 2004).

O estudo realizado por Gúzman e Rodríguez-Rodríguez (2016) teve como principal objetivo determinar de que forma o autoconceito acadêmico influenciava as atribuições causais e o rendimento acadêmico nos estudantes do ensino secundário de uma escola em Tenerife, onde foram sinalizados como jovens em risco, pelos serviços sociais municipais. Os resultados demonstraram que os estudantes, com um autoconceito acadêmico positivo, atribuíam os seus resultados acadêmicos a fatores intrínsecos ou controláveis pelo próprio. Por outro lado, os estudantes com um autoconceito acadêmico mais negativo atribuíam o sucesso acadêmico a fatores externos ou não autocontroláveis. Os autores concluem, referindo que estes resultados se assemelhavam aos verificados noutros estudos, com população não declarada em situação de risco relativamente à influência do autoconceito acadêmico sobre a atribuição causal ao rendimento escolar.

Santana (2017) desenvolveu um estudo que procurou identificar a que causas atribucionais estudantes universitários associavam o seu desempenho acadêmico. Os resultados obtidos mostraram que os estudantes tendiam a associar, predominantemente, o seu desempenho acadêmico, a causas internas (70%), como por exemplo ao esforço, à dedicação e capacidade, enquanto apenas 30% o associavam a causas externas, como o desempenho anterior, o ambiente familiar e o humor.

Alguns estudos sugerem que à medida que os estudantes avançam na idade e na escolaridade tendem a mencionar mais causas internas como fatores responsáveis de sucesso e de fracasso alcançado (Boruchovitch, 2004; Garcia & Boruchovitch, 2015). Isto ocorre porque à medida que avançam na idade e na escolaridade, as suas características cognitivas também se vão modificando e, por consequência os estudantes percebem que o sucesso e o fracasso estão relacionados com o nível de esforço despendido e não com a falta de sorte, de capacidade ou de afeto por parte do professor (Boruchovitch, 2004; Martini & Boruchovitch, 2004; Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida, & Abreu, 2012). O esperado é que, a partir das experiências vividas na escola e da intervenção adequada de adultos e profissionais nos momentos de sucesso e de fracasso, o estudante gradualmente aprenda que o bom ou mau desempenho depende mais

de si próprio do que da ação de forças externas a ele (Boruchovitch, 2004; Martini & Boruchovitch, 2004; Miranda et al., 2012).

Nesta linha de raciocínio, e, similarmente, os indivíduos que atribuem o seu sucesso ou o seu fracasso acadêmico a fatores externos e menos controláveis (e.g., sorte), tendem a recorrer mais a estratégias *self-handicapping* (Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004). Assim será nosso objetivo, de seguida, descrever a outra variável objeto do nosso estudo: as estratégias *self-handicapping*.

Self-handicapping: Caracterização do Constructo

O termo *self-handicapping* foi pela primeira vez usado por Berglas e Jones (1978), tendo sido definido como “qualquer ação ou escolha de ajustamento ao desempenho que aumente a oportunidade de externalizar (ou desculpar) o fracasso e de internalizar o sucesso” (pág. 406). Partindo dos resultados dos seus estudos, verificaram que existiam sujeitos que planeavam e ativavam circunstâncias ou comportamentos antes ou durante o desempenho de determinada tarefa com o objetivo de, caso falhassem no seu desempenho, poderem atribuir a causa dessa falha à circunstância que criaram deliberadamente e não à sua falta de competências. Neste caso, eram considerados vítimas das circunstâncias ao invés de incompetentes (Ganda, 2011).

García e Pintrich (1993) sugerem que as estratégias *self-handicapping* se referem a situações em que o sujeito diminui o esforço para gerir os resultados afetivos. Arkin e Baumgardner (1985) completam a ideia, definindo-as como uma tentativa do sujeito para reduzir a ameaça à sua autoestima, procurando, ativamente, criar situações que interfiram ou impossibilitem o seu rendimento de sucesso. Estas circunstâncias proporcionam uma explicação causal convincente para o fracasso do sujeito nessa tarefa ou atividade.

Urdan, Midgley e Anderman (1998) alegam que quando um estudante decide recorrer às estratégias *self-handicapping*, encontra-se com as suas cognições distorcidas, por exemplo: (a) os conceitos de capacidade e esforço estão fundidos; (b) acredita que pode manipular a percepção que os outros têm dele, se anunciar que usou um baixo esforço. Neste caso evita que as outras pessoas o rotulem de incompetente. Ao assumir estas cognições o sujeito aumentará as suas probabilidades de recorrer às estratégias *self-handicapping*. O uso destas cognições aumenta quando as pessoas têm uma tendência para se preocuparem com

a imagem que as outras pessoas têm de si. Tendencialmente, também apresentam concepções acerca das suas capacidades como características fixas inatas o que, neste caso, implica percepções pessoais de que o investimento ou grande esforço equivale a uma baixa na capacidade (Urdan & Midgley, 2001, Canedo, 2014). Como consequência, os indivíduos tendem a adotar um padrão de atribuições externas, relativamente ao seu sucesso e ao seu fracasso, adotando estratégias autoprotetoras da autoestima, como por exemplo as estratégias *self-handicapping* (Martin, Marsh, & Debus, 2001; Martin, Marsh, & Debus, 2003; Murray & Warden, 1992).

McCrea e Hirt (2001) acreditam que o baixo esforço, embora proporcione uma desculpa autoprotetora, no caso de uma situação de fracasso, continua a ser uma atribuição interna, e como tal, terá maiores implicações avaliativas para o *self* que qualquer outra atribuição externa. Além disso, quando o *locus* de causalidade dos resultados é externo, os *self-handicappers* tendem a assumir, com maior intensidade, a sua incontrollabilidade. Será, então, esta percepção de controlo externo sobre os resultados que vai favorecer a adoção de mecanismos de *self-handicapping* (Martin et al, 2001).

No mesmo sentido, Rhodewalt e Tragakis (2002) referem que os *self-handicappers* (sujeitos que recorrem às estratégias *self-handicapping*) estão essencialmente preocupados com a defesa da sua autoestima e não tanto com o seu desempenho real. Por essa razão, os *self-handicappers* estão dispostos a aceitar, por exemplo, o adjetivo depreciativo “preguiçoso”, para preservarem uma outra característica por si mais valorizada, que é a de “competente” e “capaz”.

Ganda e Boruchovitch (2016), Schwinger, Wirthwein, Lemmer e Steinmayrou (2014) sugerem que estes sujeitos ao escolherem a proteção da sua autoestima a curto prazo podem a longo prazo prejudicar o seu desempenho através dos efeitos recursivos à autoproteção da habilidade, fazendo com que se reinicie um novo ciclo de autoimagem ameaçada, que levará a uma autoproteção através do uso de estratégias *self-handicapping*, a qual desencadeará uma nova redução do desempenho. Importa, ainda, afirmar que o grau com que o desempenho é comprometido depende do tipo de tarefa. Além disso, o uso de estratégias *self-handicapping* de forma regular, tem efeitos negativos a longo prazo na realização e no sucesso académico (Miranda, Boruchovitch, & Ganda, 2017).

Berglas e Jones (1978) ou Tice (1991) consideram que algumas pessoas utilizam as estratégias *self-handicapping* ocasionalmente, outras recorrem a estas estratégias de forma

sistemática. Assim, o uso de estratégias *self-handicapping* no contexto académico de forma esporádica, poderia ocorrer em determinadas situações específicas de ameaça da autoestima, por exemplo, poderia ser uma estratégia utilizada seletivamente em função da unidade curricular específica e não na globalidade das unidades curriculares (e.g. Green, Martin & Marsh, 2007; Rhodewalt & Tragakis, 2002; Schwinger, 2013). Higgins e Berglas (1990) acrescentam, que apenas os *self-handicappers* crónicos é que experimentam preocupações ou pensamentos negativos prévios, relativamente automáticos, em relação a uma determinada situação. Ou seja, estes indivíduos tenderiam a associar de forma automática o *self* a avaliações negativas e, neste caso, teriam maior probabilidade de apresentarem comportamentos auto prejudiciais para a globalidade das situações (Kapikiran, 2012).

Berglas (1985), Covington (1992) ou García e Pintrich (1993), consideram que o que incentiva os sujeitos a implementarem este tipo de estratégias autolimitantes são os estreitos vínculos existentes nas sociedades ocidentais, entre a capacidade e o valor individual. De facto, as pessoas que usam estas estratégias *self-handicapping* parecem estar especialmente preocupadas em não considerar a sua capacidade como um traço mutável, por exemplo, através de mais esforço. Efetivamente, o *self-handicapping* requer uma compreensão específica das relações esforço-capacidade, na qual a valorização de uma elevada capacidade está associada ao sucesso alcançado com um fraco esforço, e a valorização de uma baixa capacidade está relacionada com o fracasso obtido com um grande esforço (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro, & García, 2007).

De acordo com os autores citados anteriormente, o fracasso associado à realização de um grande esforço pressupõe um sentimento de insatisfação e baixa capacidade o que, por sua vez, influencia negativamente a autoestima. Neste caso, a influência negativa na autoestima é superior à situação em que o fracasso é associado à falta de esforço. Concluem, que o uso de estratégias *self-handicapping* maximiza a importância da capacidade, na medida em que o sucesso aliado a um baixo esforço significa uma alta capacidade e, representa uma forma de autoprejuízo quando a manutenção do autovalor é mais importante para o estudante que a atuação real.

Relativamente aos determinantes biológicos do *self-handicapping*, Takeuchi et al., (2013) avançam com uma hipótese de explicação neurológica para a origem do uso das estratégias *self-handicapping*. Nos seus estudos observam que os *self-handicappers* crónicos apresentavam um padrão comum. Ou seja, estes indivíduos apresentavam um aumento do

volume da matéria cinzenta no córtex cingulado anterior subgenua. Tal evidência, causaria um funcionamento imaturo desta região cortical e, conseqüentemente, uma fragilidade emocional a qual se traduziria numa grande necessidade de se autoprotger em vez de enfrentar as tarefas diretamente.

Tomando em consideração o *corpus* teórico anterior poderemos referir que em alguns sujeitos: (i) as preocupações relativas à competência motivam a adoção de mecanismos de *self-handicapping*; (ii) que é mais provável o uso destas estratégias nos indivíduos que não estão seguros das suas capacidades e competências (Berglas & Jones, 1978; Jones & Berglas, 1978; Oleson, Poehlmann, Yost, Lynch, & Arkin, 2000; Ganda, 2011); (iii) que a causa para o uso das estratégias *self-handicapping* parece de alguma forma estar associada à insegurança relacionada com o rendimento futuro (Baumeister & Scher, 1998; Riggs, 1992); e, ainda, (iv) que a utilização das estratégias *self-handicapping* está também relacionada com a importância atribuída à tarefa: quanto mais relevante ou importante for a tarefa, mais provável será que alguns os sujeitos se envolvam em comportamentos de *self-handicapping* (Kimble, Kimble, & Croy, 1998).

Tipos de estratégias *self-handicapping*

Desde que Berglas e Jones (1978) definiram o conceito, uma grande variedade de manifestações comportamentais foram sugeridas na investigação como exemplos de *self-handicapping*, por exemplo: adiamento ou atraso das tarefas, envolvimento em tarefas extremamente difíceis ou em muitas atividades ao mesmo tempo, deixar de se alimentar, criar ou exagerar problemas físicos ou psicológicos, verbalizar eventos traumáticos da vida, apresentar sintomas de doenças, reduzir o esforço, falta de prática deliberada, ingestão de drogas ou álcool, falta de sono, timidez, escolha de circunstâncias distratoras ou extenuantes, comportamento disruptivo, entre outros (Ganda, 2011; Jackson, 2002; Kimble & Hirt, 2005; Kimble, Kimble, & Croy, 1998; Martin, Marsh, & Debus, 2003; Martin et al., 2001; Hirt & Milner, 2008).

Estas formas de impedimento podem resultar da ação (e.g., beber álcool na noite anterior a uma prova de avaliação), ou da falta de ação (e.g., procrastinar no estudo para um exame). Além disso, algumas destas estratégias, tais como a timidez ou o mau humor, constituem formas menos ativas de *handicapping*, e podem ser menos intencionais que outras, como por exemplo, a procrastinação ou o consumo de drogas (Urda & Midgley, 2001).

Leary e Shepperd (1986) consideram que as estratégias *self-handicapping* podem ser divididas em dois tipos: *self-handicapping* comportamental e reivindicado. O primeiro tipo refere-se a obstáculos comportamentais, criados pelos indivíduos, que põem em risco o seu desempenho. No contexto acadêmico podemos incluir, por exemplo, falar durante as aulas, não realizar as atividades sugeridas pelo professor, não se preparar devidamente para uma apresentação oral ou ir a uma festa na noite anterior a uma prova de avaliação (Ganda & Boruchovitch, 2016). O segundo tipo refere-se a reivindicações por parte dos estudantes relativamente aos impedimentos que poderão vir a enfrentar ao executar uma determinada tarefa. Por exemplo, referir que têm outros compromissos, para além do seu estudo, que impedem que estudem, e que fiquem muito ansiosos para realizar uma avaliação (Ganda & Boruchovitch, 2015).

Apesar de alguma semelhança, estes dois tipos de estratégias, diferenciam-se relativamente ao seu impacto no desempenho académico e, também relativamente ao julgamento externo (Gadbois & Sturgeon, 2011; Hirt, Deppe & Gordon, 1991; Leary & Shepperd, 1986). O *self-handicapping* comportamental implica ação ou ações que podem prejudicar com maior probabilidade o desempenho de uma atividade de uma forma efetiva (Hirt et al., 1991; Leary & Shepperd, 1986). Assim, por exemplo, o estudante ao não realizar as tarefas atribuídas pelo professor, vê diminuída a sua oportunidade de aprender e de obter boas classificações (Hirt et al., 1991; Leary & Shepperd, 1986). Por outro lado, se os estudantes se preparam adequadamente e apenas expressam a sua ansiedade relativamente a alguma prova, não significa, necessariamente, que o seu desempenho seja, por isto, pior (Ganda & Boruchovitch, 2015).

Nesta linha de raciocínio, Arkin e Baumgarder (1985) ou Ganda (2011), diferenciaram os impedimentos “adquiridos” (*acquired*) (e.g., consumir drogas), que são mais prováveis quando o indivíduo tem uma baixa expectativa de sucesso; dos impedimentos “alegados ou reivindicados” (*claimed*) (e.g., relatar problemas de saúde), nos quais os indivíduos manifestam verbalmente uma situação de *handicap*. Ambas as formas pertencem à dimensão “ação” (*action*). Ainda, de acordo com estes autores, as estratégias *self-handicapping* podem ser classificadas em função da sua “localização” (*locus*), as quais se diferenciam entre *locus* interno e *locus* externo. Dentro do *locus* interno incluem-se todos os impedimentos que fazem alusão a algum aspeto situado dentro do sujeito, como é o caso da redução do esforço, a depressão, o consumo de drogas ou os problemas físicos, entre outros. Os *handicaps* externos são aqueles que se encontram fora do indivíduo (e.g., selecionar tarefas mais complexas ou mencionar a dificuldade das mesmas). Os autores citados

anteriormente, referem que ambas as dimensões (ação e localização) se complementam, de tal forma que qualquer *handicap* pode ser categorizado como externo-adquirido, externo-alegado, interno-adquirido ou interno-alegado.

As diferentes formas de *self-handicapping* variam tendo em conta o seu custo. Assim, o *self-handicapping* reivindicado tem um custo inferior ao do *self-handicapping* comportamental, na medida em que o primeiro não reduz necessariamente a probabilidade de obter sucesso. Por exemplo, consumir drogas ou ir a uma festa na noite anterior a uma avaliação importante podem servir como desculpas para o fraco rendimento, mas também pode reduzir a probabilidade de sucesso do *self-handicapper* (Hirt et al., 1991).

Urduan e Midgley (2001) acrescentam, que as estratégias *self-handicapping* podem ocorrer em diversas situações avaliativas, como as que por exemplo ocorrem no contexto académico. Nestas circunstâncias, os indivíduos enfrentam com regularidade tarefas e situações, nas quais o seu desempenho é avaliado (Kinon & Murray, 2007; Pulford, Johnson & Awaida, 2005; Ganda & Boruchovitch, 2016). Berglas e Jones (1978), Ganda (2011) ou Schraw, Wadkins e Olafson, (2007), sugerem que as estratégias *self-handicapping* em estudantes do ensino superior se manifestam pelo abuso de álcool e drogas, procrastinação, não conclusão das tarefas, não leitura do material teórico, falta de atenção durante as aulas e preparação insuficiente para exames. Neste caso, a atitude de um sujeito é considerada como *self-handicapping* quando esconde um sentimento de insegurança e medo do fracasso, para que as ações e omissões funcionem como uma desculpa plausível no caso de *feedback* negativo (Canedo, 2014; Ganda, 2011; Schwinger & Stiensmeier-Pelster, 2011).

Eronen, Nurmi e Salmela-Aro (1998) ou Urduan e Midgley (2001) consideram que as estratégias *self-handicapping* são usadas principalmente durante a pré-adolescência e adolescência, já que as situações de aprendizagem dos estudantes envolvem vários processos psicológicos, como a antecipação de resultados, gestão de emoções e afetos, planeamento de tarefas, monitorização de comportamentos e avaliação dos objetivos de aprendizagem e, neste caso, as estratégias *self-handicapping* poderiam ser usadas como justificação para a falta de esforço ou capacidade destes jovens, nas suas situações de aprendizagem.

Porém, outros autores sugerem que tanto os adultos quanto as crianças, podem criar impedimentos ao seu desempenho, diminuindo assim a responsabilidade pelo seu fracasso, e, aumentando o crédito para o seu sucesso (Martin, Marsh, & Debus, 2003; McCrea, Hirt, Hendrix, Milner, & Steele, 2008). Mesmo os estudantes dos anos escolares iniciais, perante um mau desempenho na leitura e na matemática tendem a aumentar o uso de estratégias *self-handicapping* de forma a reduzir a curto-prazo o *stress* psicológico associado a possíveis

falhas à sua capacidade (Martin, Marsh & Debus 2003; McCrea, Hirt, Hendrix, Milner, & Steele, 2008). Concluem os autores que, desde muito cedo as crianças autorrelatam estratégias *self-handicapping* para esconderem o medo do fracasso no seu desempenho, o que pode interferir na melhoria da leitura e na matemática (Onatsu-Arvilommi, Nurmi, & Anoula, 2002; Magi, Häidkind, & Kikas, 2010).

Self-handicapping: modelos explicativos

De acordo com Coudvylle, Gernigon, Ginis e Famose (2015), Ganda e Boruchovitch (2016) ou Miranda et al., (2017) uma das questões mais interessantes no campo da psicologia e da educação é perceber por que razão os estudantes recorrem a estas estratégias *self-handicapping*.

De forma a ilustrar a complexa etiologia do *self-handicapping*, Rhodewalt e Tragakis (2002), e na tentativa de oferecerem à comunidade científica e aos profissionais uma explicação causal do fenómeno, formularam um modelo onde consideram que as estratégias *self-handicapping* resultariam da interação entre dois tipos de fatores: fatores proximais e fatores distais, que convergiriam para a explicar a etiologia e o uso das estratégias *self-handicapping* pelos sujeitos.

Assim, de acordo com Rhodewalt e Tragakis (2002), os fatores proximais referem-se às preocupações e expectativas do sujeito relativamente à situação que vai desencadear os comportamentos de *self-handicapping*. Por exemplo, a uma situação importante para o sujeito e cujas expectativas de resultado obtido seriam negativas e com impacto na sua autoestima. Neste caso, estaria em causa, por exemplo, a resposta a esta questão: “Que importância ou impacto causaria na autoestima do sujeito o resultado obtido na realização desta tarefa?”. Os fatores distais referem-se às características do indivíduo que foram adquiridas através das experiências de aprendizagens anteriores. Estas experiências de aprendizagem anteriores iriam condicionar as expectativas de resultados futuros, e no caso de serem negativas criariam uma predisposição para o uso de estratégias *self-handicapping*. Rhodewalt (2008) chama a atenção, que em certas situações a distinção proximal/distal não é fácil de identificar, isto porque as influências proximais podem afetar de forma profunda uns sujeitos em detrimento de outros, verificando-se também a interação entre motivos de curto e de longo prazo. Assim, uma história de rendimento anterior incerto pode influenciar também a formulação de crenças incertas (mutáveis) sobre a competência, que em conjunto

com as teorias implícitas que o sujeito tem sobre a capacidade como um traço fixo, condicionam as metas de rendimento formuladas. Por sua vez, estas vão influenciar a antecipação do rendimento e conseqüentemente a formulação das estratégias *self-handicapping* que vão aumentar ou diminuir as concepções de competência futura, criando-se aqui um circuito dinâmico que influenciará a adoção de determinadas estratégias *self-handicapping* para a proteção da autoestima.

Segundo Berglas e Jones (1978), o que origina o uso de estratégias *self-handicapping* é a incerteza relativa que o sujeito tem sobre as suas habilidades ou capacidades. Esta preocupação, com a habilidade ou capacidade, denominada por “complexo de competência” é o resultado das práticas parentais, concretamente as que se relacionam com a forma como elogiam os seus filhos. Estes autores sugerem duas formas em que os elogios dos pais podem provocar o complexo de competência e a adoção de estratégias *self-handicapping*. Sublinham as dificuldades que os sujeitos têm em distinguir o tipo de elogios: (i) os que são dados na sequência do rendimento obtido (valor de *troca* das recompensas); e, (ii) os que são dados nas situações de desempenho de papel (amor e carinho é dado de forma incondicional pelos pais aos filhos) (*significado* das recompensas). A este propósito, Pintrich e Schunk (2006), sugerem que o amor incondicional, uma opinião favorável, atitudes positivas de aceitação sem condicionantes, constituem elementos críticos para o crescimento da pessoa. Assim, de modo geral, os pais valorizam e aceitam os seus filhos em qualquer situação ou circunstância. As crianças e jovens que experimentam o apoio incondicional pelos seus pais sentem-se estimadas, independentemente das suas ações. Por outro lado, o afeto condicionado surge quando as pessoas sentem que a aceitação e valorização pelos outros depende de certas ações, ou seja, só acontece quando o indivíduo se comporta de acordo com o que é considerado socialmente adequado. Este tipo de afeto poderá causar frustração ao longo do processo de desenvolvimento do indivíduo. Por exemplo, na construção da sua autorrealização e crescimento pessoal, a ansiedade suscita mecanismos de defesa que os sujeitos utilizam para proteger o seu *self*, os quais podem levar a percepções seletivas, distorções ou negação das experiências (Pintrich & Schunk, 2006). No mesmo sentido, Jones e Berglas (1978), sustentam a ideia de que, por vezes, os filhos interpretam a realidade, com base no comportamento dos seus pais: que serão amados apenas se forem competentes. Para alguns sujeitos isto traduz-se numa mensagem de superação crónica, de forma a evitar que os seus progenitores os vejam como incompetente. Para outros sujeitos, tentar atingir o sucesso e fracassar, inclui o risco de perder o amor dos pais, pelo que a sua

única alternativa passa por diminuir o esforço. Assim, certos sujeitos para evitar enfrentar situações desagradáveis como a possibilidade de não os aceitarem, “criam fracassos” de forma a manter a ilusão de aceitação: “aquele que tenta e fracassa perde tudo de forma inversa, aquele que fracassa sem ter antes tentado o sucesso, mantém um controle precário sobre a ilusão do amor e da admiração” (Jones & Berglas, 1978, p. 204).

Thompson (2004) considera que as variáveis dos contextos, pessoal e familiar interagem, dando lugar a manifestação de padrões de comportamentos de evitação do fracasso. Assim, o uso de estratégias *self-handicapping* estaria condicionado pela influência de variáveis pessoais tais como: características de personalidade (e.g. sentido de autoeficácia, autoestima e baixa insegurança relativamente aos resultados) e crenças não adaptativas (e.g. capacidade como critério de autoavaliação; percepção de capacidade como um atributo imutável; sucesso percebido como resultado de fatores externos) que interagiriam com as variáveis do contexto familiar (e.g. estilo parental autoritário, conflito familiar, padrões de perfeccionismo socialmente impostos por parte dos progenitores, mensagens parentais com ênfase na ‘perfeição com facilidade’, ausência de informação clara sobre como obter o sucesso e ainda *feedback* avaliativo não contingente). Assim, seria o resultado da interação destas variáveis que potencializaria um conjunto de consequências comportamentais tais como: predisposição para o uso de estratégias *self-handicapping* em situações avaliativas, menor motivação intrínseca; comportamentos de evitação que impedem o desenvolvimento de atividades de estudo; menor rede de apoio social (pessimismo defensivo), passividade e impotência face às situações de avaliação.

Um outro elemento, que pode influenciar a percepção de capacidade, remete-nos para a história dos reforços positivos não contingentes de acordo com Jones e Berglas (1978). Estes autores sugerem que os *self-handicappers* são tendencialmente indivíduos que receberam elogios e prémios, porém são incapazes de determinar o motivo pelo qual recebem a recompensa, isto é, não conseguem determinar o motivo subjacente à recompensa: “não se trata de ter um histórico de repetidos fracassos; os *self-handicappers* são bastante recompensados, no entanto de formas e em situações que os deixam muito inseguros relativamente às causas das recompensas” (p. 407). Assim, esta incerteza sobre o motivo dos elogios (sorte, beleza, *status* adquirido por ser membro da família, etc.) leva a que o sujeito duvide da sua competência, pelo que toda a situação em que está em causa a avaliação da capacidade se torna numa ameaça. O uso de estratégias *self-handicapping* torna-se, desta forma, numa estratégia para criar uma alternativa ao fracasso. Com efeito, verifica-se uma tendência para desenvolver e usar as estratégias *self-handicapping* nos indivíduos que têm

uma autoimagem positiva como resultado dos elogios recebidos, mas em que o controle sobre a mesma não é certo, devido à confusão relacionada com a fonte dos elogios (Snyder & Smith, 1982). Os mesmos autores referem que “... é a ameaça inerente à antecipação de um *feedback* de sucesso incerto que exige a adoção de estratégias *self-handicapping*” (p.109).

Seguidamente, apresentam-se alguns estudos centrados no *self-handicapping* e no rendimento académico dos estudantes, uma vez que o nosso estudo incide no rendimento académico.

Estudos sobre o *self-handicapping* e o rendimento académico

No âmbito académico, tem vindo a ser sugerido que os estudantes que optam por estratégias *self-handicapping* evidenciam uma baixa autoestima (Feick & Rhodewalt, 1997; García & Pintrich, 1993; Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez, & Gonzáles-Pienda, 2004; Warner & Moore, 2004). Relativamente a este assunto, Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez e Gonzáles-Pienda (2005), sugerem que é provável que os estudantes com uma baixa autoestima tenham uma forte necessidade de se proteger, contudo realçam que é possível que os estudantes com alta autoestima possam ainda ter mais a perder e, por conseguinte, ter que se proteger ainda mais.

Os resultados obtidos por Urdan e Midgley (1995) e Midgley et al., (1996) sugerem que os estudantes que não têm um bom rendimento académico, mas que estão inseguros relativamente ao seu rendimento futuro teriam maior predisposição ao uso de estratégias *self-handicapping*, atribuem os seus fracassos a outras circunstâncias alheias à sua capacidade, comparativamente com os estudantes que têm um bom rendimento e que não manifestam esta insegurança. Por outras palavras, há uma maior tendência dos estudantes utilizarem em menor grau estas estratégias quando obtêm rendimentos académicos elevados e têm positivas autoperceções de competência académica (Urdan et al., 1998)

Os estudos de Thompson (1996) sugerem que alguns estudantes responderiam de forma muito diferente em situações nas quais é possível recorrer a fatores externos para explicar o baixo rendimento, comparativamente com outras situações em que não é possível fazê-lo para salvaguardar as aparências. Assim, o rendimento será maior quando houver uma desculpa disponível de forma a mitigar os resultados mais fracos, uma vez que o fraco

desempenho pode assim, ser atribuído a um fator que não está relacionado com a capacidade (situação de baixa ameaça avaliativa intelectual).

Feick e Rhodewalt (1997), referem que os estudantes que alegavam desculpas, tais como a falta de sono, ou o material de estudo inadequado (*self-handicaps* reivindicados) imediatamente antes de realizar uma prova de avaliação, diminuía as suas atribuições à capacidade em caso de sucesso. A partir destes resultados, Feick e Rhodewalt concluíram que o *self-handicapping* atua como uma “espada de dois gumes”, protegendo a autoestima em caso de experiências de fracasso e aumentando-a em caso de experiências de sucesso, pelo que o *handicap* tanto possibilita a diminuição como o aumento de atribuições de capacidade. Este padrão ocorreria independentemente do nível (alto ou baixo) de autoestima inicial do indivíduo.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Yang et al. (2007) concluem que a autocrítica, o autoenaltcimento, os objetivos de aprendizagem e os objetivos de evitação do rendimento são variáveis preditoras do uso de estratégias *self-handicapping*. Particularmente, o *self-handicapping* correlacionava-se negativamente com os objetivos de aprendizagem e com a autoestima, e positivamente com os objetivos de evitação do rendimento ou tarefa. No mesmo sentido, são os resultados dos estudos de Valle et al. (2007). Estes autores estudaram a relação entre os objetivos académicos e as estratégias motivacionais de autoproteção, numa amostra de 607 estudantes universitários espanhóis. Os resultados mostram que a orientação para a aprendizagem diminuía a probabilidade do estudante optar por estratégias *self-handicapping*. No entanto, diferentemente do estudo anterior, Valle et al. (2007) observaram que a tendência para a evitação dos objetivos de rendimento não apresentava relações significativas com o *self-handicapping*.

Ferradás, Freire, Rodrigues e Piñeiro (2015) analisaram a existência de diferenças significativas na utilização, por parte de estudantes universitários, de estratégias *self-handicapping* comportamental e reivindicado, em função da variável curso. Neste estudo participaram 691 estudantes da Universidade da Coruña que frequentavam o 1º ano (54.8%) e o 3º ano (45.2%) dos cursos do 1º Ciclo em Ciências da Educação (68.9%) e em Ciências da Saúde (31.1%). Os resultados sugerem que os estudantes do 3º ano, de ambos os cursos, recorrem mais, tanto às estratégias *self-handicapping* comportamental como de *self-handicapping* reivindicado, por comparação com os estudantes do 1º ano.

Um estudo desenvolvido por Ferradas, Freire e Núñez (2017) teve como objetivo analisar a possível existência de perfis de autoproteção, com base numa combinação de estratégias *self-handicapping* (comportamentais e reivindicadas), e de pessimismo defensivo em estudantes universitários e a relação entre esses perfis e os objetivos de realização académica dos estudantes. Participaram neste estudo 940 estudantes universitários. Na análise dos perfis, foram identificados seis perfis de autoproteção de valor: o grupo HS (alto nível nas estratégias *self-handicapping*, comportamentais e reivindicadas, e no pessimismo defensivo); o grupo LS (baixo nível nas estratégias *self-handicapping*, comportamentais e reivindicadas, e no pessimismo defensivo); o grupo BSH/DP (alto nível nas estratégias *self-handicapping* comportamental e no pessimismo defensivo); o grupo CSH (alto nível no *self-handicapping* reivindicado); e o grupo HSH (alto nível em ambos os tipos de estratégias *self-handicapping*). Relativamente aos objetivos académicos, o grupo LS representa o perfil mais adaptativo, e o grupo DP representa o perfil menos adaptativo.

Por último, podemos referir que os resultados das investigações nem sempre são convergentes, muitas vezes pela própria natureza das variáveis, outras vezes pela dificuldade na sua avaliação, o que dificulta a comparação, a previsão e a generalização de resultados. Mesmo assim, alguns estudos fornecem evidências de que a presença de uma estratégia *self-handicapping* pode melhorar o rendimento (e.g. Rhodewalt & Davison, 1986; Snyder & Higgins, 1988), possivelmente, porque reduz a ansiedade (Berglas, 1987, Berglas & Jones, 1978, Deppe & Harackiewicz, 1996; Jones & Berglas, 1978) e o medo da avaliação (Leary, 1986; Weiner & Sierad, 1975). Por exemplo, Sanna e Mark (1995) observaram que os *self-handicappers* comportamentais tiveram melhor desempenho do que os não *self-handicappers*. No mesmo sentido, o estudo de Feick e Rhodewalt, 1997 sugere que os *self-handicappers* crónicos melhoraram o seu desempenho na tarefa usando *handicaps* como desculpa, concluindo que um bom rendimento nas tarefas de realização parece aumentar a autoestima dos *self-handicappers*. Por exemplo, Coudevylle, Martin e Famose (2008) ou Hirt et al. (1991) afirmam que o uso do *self-handicapping* reivindicado não tem consequências negativas sobre o desempenho. Na mesma linha, Coudevylle, Martin, Famose, & Gernigon (2009), a partir dos resultados do seu estudo, afirmam que o uso de *self-handicaps*, reivindicado ou comportamental, por jogadores de basquetebol, não prejudicava o seu desempenho. Ryska (2002) vai um pouco mais longe, sugerindo que o *self-handicapping* reivindicado teria um impacto positivo no rendimento. Snyder e Higgins (1988) propõem uma explicação plausível sobre os benefícios do *self-handicapping* em

termos de rendimento. Neste sentido, descrevem um ciclo interessante relativo ao *self-handicapping*, o qual não só protege o *status quo* psicológico do *self-handicapper*, como também contribui para a sua melhoria. Assim, ao distanciar o *self* de ameaças avaliativas, o indivíduo minimiza a auto focalização o conseqüente efeito negativo, enquanto aumenta a sua atenção na tarefa, o que o leva a melhorar o seu rendimento nessa tarefa. O trabalho de Mikulincer e Marshand (1991) apresenta resultados que vão no mesmo sentido, concluindo que os indivíduos que têm a oportunidade de externalizar as atribuições das suas falhas são capazes de manter uma maior atenção na tarefa, distraíndo-se menos com outras atividades, resultando por isso também um melhor rendimento.

Em sentido contrário ao apresentado, também alguns estudos sugerem que o *self-handicapping* se associa a um uso ineficaz de estratégias de aprendizagem (Nolen, 1996). Ou seja, um baixo uso de estratégias cognitivas e metacognitivas (García, 1995; Martin, Marsh, & Debus, 2003), associava-se a baixos níveis de uso de estratégias de gestão de recursos (e.g., gestão do tempo, esforço e locais de estudo), e a um alto uso de estratégias de memorização e de processamento superficial e, em última instância, a uma baixa autorregulação (Martin, et al., 2001). No mesmo sentido, os estudantes com alto *self-handicapping* estudariam menos horas, ou o mesmo número de horas, mas em menos dias (Murray & Warden, 1992) e, em geral, teriam piores hábitos de estudo do que aqueles indivíduos que não adotavam estratégias *self-handicapping* (Zuckerman et al., 1998).

Para esclarecer este ponto, uma recente meta-análise desenvolvida por Schwinger, Wirthwein, Lemmer e Steinmayr (2014) concluiu que o grau de correlação médio entre *self-handicapping* e rendimento académico é de $r = -.23$, e em termos de magnitude, pode ser classificado como uma relação moderada ($d = -.40$). No entanto, com base num estudo realizado por Hattie (2009), os autores enfatizam que o tamanho dessa associação é superior ao apresentado entre o rendimento e o tipo de tarefa ($d = .12$), os "TPC" ($d = .29$), ver televisão ($d = -.18$) ou aprender através da internet ($d = .18$), variáveis, todas elas, depositárias de grande atenção na investigação psicoeducativa como possíveis preditores do rendimento do estudante.

Schwinger, Wirthwein, Lemmer, & Steinmayr (2014), igualmente concluíram que as elevadas divergências referenciadas na literatura ao determinar o grau de correlação existente entre o *self-handicapping* e o rendimento académico foram mediadas por dois fatores: o nível académico analisado e o tipo do questionário utilizado para medir o *self-*

handicapping. Com relação ao primeiro, a meta-análise revelou correlações mais elevadas a nível escolar não superior do que a nível universitário. Os autores levantam a hipótese de que os professores dos níveis escolares não superior, valorizariam em maior medida fatores como a motivação dos estudantes para aprender ou o seu comportamento na sala de aula, de tal forma que a evitação do esforço e outras estratégias *self-handicapping* receberiam uma maior desaprovação, a qual refletir-se-ia no rendimento do estudante. No entanto, também consideram plausível a hipótese explicativa de que os estudantes mais jovens não são capazes de determinar o que significa ser academicamente capaz. Essa tendência poderia levar a um ciclo de autorreforço de baixas expectativas de sucesso e de *self-handicapping* em todas as disciplinas do plano curricular, o que, ao contrário do que aconteceria aos estudantes capazes de discernir as suas capacidades de acordo com a disciplina em questão, resultaria num pior rendimento académico global.

De seguida, definimos os principais objetivos considerados para esta investigação e a metodologia geral seguida na sua prossecução. Assim, procedemos, de forma justificada, à caracterização da amostra, apresentamos os instrumentos de avaliação utilizados, e finalmente, descrevemos os procedimentos usados na recolha dos resultados e seu tratamento.

Metodologia do Estudo Empírico

A partir da revisão da literatura apresentada, este trabalho de investigação procura dar resposta a três questões:

- I- Verificam-se ou não, diferenças estatisticamente significativas nas atribuições causais para o rendimento académico, nas estratégias *self-handicapping* e nas perceções subjetivas de rendimento académico nos estudantes e nas estudantes, ao longo dos 3 anos da licenciatura?
- II- Que relações se podem estabelecer entre as atribuições causais para o rendimento académico, as estratégias *self-handicapping* e as perceções de rendimento académico dos estudantes (raparigas e rapazes) ao longo dos 3 anos da licenciatura?
- III- Qual o contributo específico de cada variável, atribuições causais para o rendimento académico e estratégias *self-handicapping* para a explicação da

perceção subjetiva de rendimento académico dos estudantes, rapazes e raparigas, ao longo dos 3 anos de licenciatura?

A partir destas três questões definiram-se também três objetivos específicos:

- 1- Estudar a existência ou não de diferenças significativas nas atribuições causais para o rendimento académico e as estratégias *self-handicapping* nos rapazes e nas raparigas ao longo dos três anos de licenciatura.
- 2- Descrever o grau de associação entre as atribuições causais para os resultados académicos, as estratégias *self-handicapping* e a perceção de desempenho académico, nos rapazes e nas raparigas ao longo dos três anos de licenciatura.
- 3- Conhecer o contributo específico das atribuições causais para os resultados académicos e das estratégias *self-handicapping* para a explicação das perceções de desempenho académico ao longo dos 3 anos de licenciatura nos rapazes e nas raparigas.

Amostra

A amostra do estudo é não probabilística, constituída por 700 estudantes (44,4% do género masculino e 55,6% do género feminino), repartidos pelo 1º ano (N rapazes = 84; N raparigas = 130), 2º ano (N rapazes = 91; N raparigas = 93), 3º ano (N rapazes = 136; N raparigas = 166) das diferentes licenciaturas que decorrem nas distintas faculdades e escolas existentes na Universidade da Madeira, nomeadamente a Faculdade de Artes e Humanidades, a Faculdade de Ciências Exatas e Engenharia, a Faculdade de Ciências Sociais, a Faculdade de Ciências da Vida e a Escola Superior de Saúde (cf. Tabela 2).

Considerando os estudantes do 1º ano, estes distribuem-se pelas 4 das 5 faculdades.

Na Faculdade de Artes e Humanidade podemos afirmar que existe um predomínio de raparigas relativamente aos rapazes, registando-se percentagens acima dos 60% de raparigas, atingindo, por exemplo, no curso de psicologia cerca de 93% de raparigas, e apenas 7% de rapazes. As idades oscilam entre os 17 e os 54 anos.

Na Faculdade de Ciências Exatas e da Engenharia, no curso de Engenharia informática, temos na nossa amostra apenas 18 rapazes, não fazendo parte nenhuma rapariga, e no curso de bioquímica regista-se um maior equilíbrio de rapazes (42,1%) e raparigas (57,9%), ainda que, ligeiramente, seja superior o número de raparigas. As suas idades oscilam entre os 17 e os 34 anos de idade.

Relativamente aos estudantes da Faculdade de Ciências Sociais, a nossa amostra é constituída por uma maior percentagem de raparigas (88%) que de rapazes (12%) do curso de Ciências da Educação, tendência inversa verifica-se no curso de Educação Física e Desporto que participaram 64,7% de rapazes e 35,3% de raparigas. As suas idades variam entre os 17 e os 44 anos.

Tabela 2

Caraterização da amostra, segundo a Faculdade, o Curso, o Ano, o Género e a Idade

Faculdade	Curso	1º Ano				2º Ano				3º Ano			
		Género		Idade		Género		Idade		Género		Idade	
		Masc.	Femin.	Min-Max	Méd-DP	Masc.	Femin.	Min-Max	Méd-DP	Masc.	Femin.	Min-Max	Méd-DP
Artes e Humanidades	CCO ¹ (N=39)	-	-	-	-	33,3%	66,7%	18-50	22.2 – 7.47	25%	75%	20-33	22.8 - 4
	Design (N=49)	40%	60%	18-24	19.7 – 1.77	-	-	-	-	54,2%	45,8%	19-31	22.6 – 2.87
	Estudo de Cultura (N=15)	-	-	-	-	-	-	-	-	46,7%	53,3%	20-39	25.2 – 5.99
	LeRE (N=80)	33,3%	66,7%	17-44	20.3 – 5.3	41,4%	58,6%	18-40	20.8 – 4.02	41,7%	58,3%	20-37	23.2 – 5.22
	Psicologia (N=57)	7,1%	92,9%	17-54	22 – 8.68	-	-	-	-	13,8%	86,2%	19-32	22.3 – 2.82
Ciências Exatas e da Engenharia	Bioquímica (N=59)	42,1%	57,9%	17-34	20 – 3.77	40,9%	59,1%	18-31	20.4 – 2.96	29,4%	70,6%	19-26	20.8 – 1.80
	Eng. Inform. (N=90)	100%	-	17-20	28.2 – 0.71	90,3%	9,7%	19-34	21.3 – 3.19	90,2%	9,8%	19-43	22.2 – 4.30
	Matemática (N=2)	-	-	-	-	50%	50%	20-23	21.5 – 2.12	-	-	-	-
Ciências Sociais	Ciências da Edu. (N=44)	12%	88%	17-44	20.5 – 5.17	-	-	-	-	10,5%	89,5%	20-25	21.2 – 1.46
	Economia (N=46)	-	-	-	-	63,2%	36,8%	18-23	20 – 1.16	37%	63%	19-31	20.8 – 2.24
	Educação Básica (N=19)	-	-	-	-	5,6%	94,4%	18-29	20.2 – 2.60	-	100%	38	38
	EFD ² (N=94)	64,7%	35,3%	17-27	20 – 2.38	64%	36%	18-25	19.96 – 1.5	61,8%	38,2%	19-45	23.6 – 4.71
	Gestão (N=42)	-	-	-	-	100%	-	27	27	53,7%	46,3%	20-56	23.3 – 6.78
Ciências da Vida	Biologia (N=16)	-	-	-	-	20%	80%	19-30	21.8 – 3.85	50%	50%	20-23	21 – 1.27
Escola Superior de Saúde	Enfermagem (N=24)	-	-	-	-	-	-	-	-	16,7%	83,3%	18-30	20.9 – 2.91
	Medicina (N=26)	30,8%	69,2%	17-19	17.7 – 0.53	-	-	-	-	-	-	-	-

¹ Comunicação, Cultura e Organizações; ² Educação Física e Desporto

Na Faculdade de Ciências da vida e Escola Superior de Saúde, dos cursos que as constituem, apenas participaram 26 estudantes do curso de Medicina, dos quais 69,2% são raparigas e 30,8% são rapazes, com idades médias de 17,7 anos.

No 2º ano os estudantes estão também distribuídos pelas 4 das 5 faculdades. Na Faculdade de Artes e Humanidade continua a haver um predomínio de raparigas comparativamente aos rapazes, por exemplo no curso de CCO participaram neste estudo 66,7% de raparigas e 33,3% de rapazes. As idades destes participantes variam entre os 18 e os 50 anos.

Na Faculdade de Ciências Exatas e da Engenharia participou no estudo uma percentagem mais elevada de rapazes, registando-se maior percentagem no curso de engenharia informática. Por outro lado, no curso de bioquímica tivemos um maior equilíbrio entre ambos os géneros (40,9% de rapazes e 59,1% de raparigas) nos estudantes participantes. No curso de matemática, a nossa amostra apenas contempla dois estudantes, um do género masculino e um do género feminino, com 18 e com 34 anos.

No que concerne aos estudantes da Faculdade de Ciências Sociais, no caso do curso de ensino básico a percentagem de raparigas (94,4%) é claramente superior à dos rapazes (5,6%). Situação inversa verifica-se no curso de educação física e desporto em que há uma maior percentagem de rapazes (64%) relativamente à das raparigas (36%). No curso de gestão apenas participou um sujeito do género masculino. As idades dos estudantes desta faculdade, situam-se entre os 18 e os 29 anos.

Na Faculdade de Ciências da Vida e Escola Superior de Saúde, apenas participaram neste estudo 2 rapazes e 8 raparigas, com idades entre os 19 e os 30 anos.

No 3º ano, os estudantes que participaram no estudo distribuem-se pelas 5 faculdades da Universidade.

Na Faculdade de Artes e Humanidade regista-se, à semelhança dos anos anteriores, um predomínio de participantes raparigas relativamente aos rapazes, por exemplo, no curso de psicologia registam-se 86,2% de raparigas e 13,8% de rapazes. Nesta faculdade, as idades oscilam entre os 19 e os 39 anos.

Na Faculdade de Ciências Exatas e da Engenharia, no curso de informática, participaram (90,2%) rapazes e apenas (9,8%) de raparigas. As idades destes estudantes encontram-se entre os 19 e os 43 anos.

Relativamente aos estudantes da Faculdade de Ciências Sociais, a nossa amostra é constituída por uma maior percentagem de raparigas (89,5%) do que de rapazes (10,5%) do curso de Ciências da Educação, tendência inversa verifica-se no curso de Educação Física e

Desporto, onde participaram 61,8% de rapazes e 38,2% de raparigas. As suas idades divergem entre os 19 e os 56 anos.

Na Escola Superior de Saúde, dos cursos que a constituem, apenas participaram 24 estudantes do curso de enfermagem, dos quais 83,3% são raparigas e 16,7% são rapazes, com idades entre os 18 e os 30 anos.

Nível académico dos pais dos estudantes

Na Tabela 3 estão representadas as estatísticas descritivas do nível académico dos pais e das mães dos estudantes da nossa amostra. Podemos observar que, de um modo geral, as mães têm um nível académico superior (29% possui o Ensino Secundário), em comparação com os pais (25,6% detém o 1º Ciclo do Ensino da Primária).

Tabela 3

Nível Académico dos pais dos estudantes

Faculdade	Curso	Missings		1º		2º		3º		Ens_Secundário		Ens_Superior	
				Ciclo_Ens_Básico	Ciclo_Ens_Básico	Ciclo_Ens_Básico	Ciclo_Ens_Básico	Pai	Mãe	Pai	Mãe		
				Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Artes e Humanidades	CCO (N=39)	MP ⁷ =1	MM ⁸ =1	23,1%	15,4%	20,5%	7,7%	23,1%	28,2%	20,5%	30,8%	10,3%	15,4%
	Design (N=49)	MP ⁷ =4	MM ⁸ =3	24,5%	12,2%	12,2%	20,4%	22,4%	24,5%	22,4%	28,6%	10,2%	8,2%
	Est. Cultu. ¹ (N=15)	MP ⁷ =0	MM ⁸ =0	26,7%	13,3%	6,7%	6,7%	20%	40%	40%	26,7%	6,7%	13,3%
	LeRe ² (N=80)	MP ⁷ =6	MM ⁸ =6	20%	15%	22,5%	18,8%	20%	20%	23,8%	28,8%	6,3%	10%
	Psicologia (N=57)	MP ⁷ =8	MM ⁸ =3	28,1%	24,6%	14%	15,8%	21,1%	14%	15,8%	28,1%	7%	12,3%
Ciências Exatas e da Engenharia	Bioquímica (N=59)	MP ⁷ =3	MM ⁸ =2	22%	13,6%	22%	8,5%	22%	22%	16,9%	27,1%	11,9%	25,4%
	Eng. Inform. ³ (N=90)	MP ⁷ =5	MM ⁸ =6	30%	15,6%	16,7%	7,8%	21,1%	17,8%	20%	35,6%	6,7%	16,7%
	Matemática (N=2)	MP ⁷ =1	MM ⁸ =0	100%	-	-	50%	-	50%	-	-	-	-
Ciências Sociais	Ciências da Edu. ⁴ (N=44)	MP ⁷ =6	MM ⁸ =4	43,2%	34,1%	13,6%	9,1%	18,2%	25%	9,1%	22,7%	2,3%	-
	Economia (N=46)	MP ⁷ =2	MM ⁸ =0	26,1%	10,9%	13%	21,7%	21,7%	17,4%	26,1%	32,6%	8,7%	17,4%
	Edu. Básica ⁵ (N=19)	MP ⁷ =2	MM ⁸ =0	47,4%	31,6%	10,5%	5,3%	10,5%	36,8%	21,1%	21,1%	-	5,3%
	EFD ⁶ (N=94)	MP ⁷ =7	MM ⁸ =1	18,1%	13,8%	12,8%	13,8%	20,2%	8,5%	28,7%	36,2%	12,8%	26,6%
	Gestão (N=42)	MP ⁷ =3	MM ⁸ =1	33,3%	26,2%	19%	23,8%	14,3%	11,9%	19%	16,7%	7,1%	19%
Ciências da Vida	Biologia (N=16)	MP ⁷ =2	MM ⁸ =1	25%	18,8%	12,5%	25%	12,5%	6,3%	12,5%	37,5%	25%	6,3%
Escola Superior de Saúde	Enfermagem (N=24)	MP ⁷ =4	MM ⁸ =1	16,7%	25%	29,2%	4,2%	25%	12,5%	12,5%	29,2%	-	25%
	Medicina (N=26)	MP ⁷ =1	MM ⁸ =1	7,7%	-	15,4%	3,8%	-	15,4%	30,8%	19,2%	42,3%	57,7%

¹ Estudos de Cultura; ² Línguas e Relações Empresariais; ³ Engenharia Informática; ⁴ Ciências da Educação; ⁵ Educação Básica; ⁶ Educação Física e Desporto; ⁷ Missing Pai; ⁸ Missing Mãe.

Mais especificamente, na Faculdade de Artes e Humanidades pode-se observar que a maior parte dos pais possui o 1º Ciclo da Primária, por exemplo, nos cursos de Psicologia (28,1%), Design (24,5%) e CCO (23,1%). No entanto, no curso de Estudos de Cultura, verifica-se que 40% dos pais detém o Ensino Secundário. Relativamente às mães, existe uma maior percentagem com o Ensino Secundário, nomeadamente nos cursos de CCO (30,8%), LeRe (28,8%), Psicologia (28,1%), registando-se, ainda, no curso de Estudos de Cultura, 40% das mães com o 3º Ciclo do Ensino Básico.

Na Faculdade de Ciências Exatas e da Engenharia, existe uma maior percentagem de pais com o 1º Ciclo da Primária, como por exemplo, nos cursos de Engenharia Informática (30%), Bioquímica (22%), e no de Matemática (100%, apenas se refere a um pai). Relativamente às mães, verifica-se, novamente, uma percentagem mais elevada de mães com o Ensino Superior, designadamente nos cursos de Engenharia Informática (35,6%), e no de Bioquímica (27,1%).

Na Faculdade de Ciências Sociais, seguindo a mesma tendência das outras faculdades, observa-se uma maior percentagem de pais com o 1º Ciclo da Primária, nos cursos de Educação Básica (47,4%), Ciências da Educação (43,2%), Gestão (33,3%). Contudo, verifica-se, no curso de Educação Física e Desporto que existe 28,7% dos pais com o Ensino Secundário. No que concerne às mães, regista-se uma maior percentagem com o Ensino Secundário, nos cursos de Educação Física e Desporto (36,2%), Economia (32,6%). Podemos constatar, igualmente, que 36,8% das mães, do curso de Educação Básica tem como habilitação escolar o 3º Ciclo do Ensino Básico.

Por último, na Faculdade de Ciências da Vida e Escola Superior de Saúde, observa-se que tanto nos pais como nas mães apresentam habilitações académicas relacionadas com o ensino superior, embora a diferença aritmética seja pequena, ainda assim, existem mais mães do que pais com o ensino superior

Instrumentos e variáveis

Neste estudo foram usados dois instrumentos de avaliação: o *Questionário de Atribuições de Resultados Escolares (QARE; Miranda & Almeida, 2008)* e a *Escala de Estratégias self-handicapping (Boruchovitch & Ganda, 2009)*. Importa, ainda, referir que para medir a percepção de rendimento académico foi formulada uma questão para o efeito, conforme se explica a seguir.

Questionário de Atribuições de Resultados Escolares (QARE; Miranda & Almeida, 2008).

Este questionário avalia as atribuições causais para as situações de bom e fraco desempenho acadêmico. São apresentadas, para cada uma dessas situações, 18 causas ou justificativas possíveis às quais o estudante deve classificar segundo uma escala do tipo *Likert* com 5 pontos (desde 1 que corresponde a nunca, até 5 que corresponde a sempre). Não há itens com pontuação invertida. Do ponto de vista teórico, os itens do QARE repartem-se por três dimensões: duas reportadas a fatores pessoais, ou seja, atribuições à capacidade e atribuições ao esforço/método de estudo, e uma terceira dimensão reportada a contingências externas e aleatórias, por exemplo, à falta de incentivo/incentivo por parte dos professores, nível de facilidade/dificuldade dos testes, boa /má sorte, ou ter /não ter apoio afetivo dos pais. Essas três dimensões apresentam, ao longo dos vários estudos já realizados, índices de consistência interna nunca inferiores a .75 (Miranda, Almeida, & Boruchovitch, 2014; Miranda, Almeida, Boruchovitch, Almeida, & Abreu, 2012).

Importa por último referir que, uma vez que os estudos com este questionário têm sido realizados com amostras de estudantes do ensino não superior, e no sentido de cumprir um dos objetivos formulados para este estudo, procedeu-se a um estudo prévio das características psicométricas do instrumento. Por razões de espaço incluímos no anexo 1 uma visão geral do estudo (Gonçalves, Miranda, & Almeida, 2018).

A Escala de Estratégias self-handicapping (Boruchovitch & Ganda, 2013).

Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2013) é uma escala do tipo *Likert* composta por 19 itens relativos ao uso de estratégias *self-handicapping* em situações acadêmicas. As opções de respostas estão distribuídas em quatro possibilidades, variando de 1 (Não tem nada a ver comigo) até 4 (Descreve-me bem). Os estudos brasileiros (Boruchovitch & Ganda, 2013; Ganda, 2016), com estudantes do ensino superior sugerem dois fatores: Fator 1: Problemas de Gerenciamento de Tempo e de Preparação Adequada para as Atividades Acadêmicas ($\alpha = .83$) e Fator 2: Problemas de Controle da Atenção e Concentração ($\alpha = .75$). Os estudos portugueses com uma amostra de 354 estudantes do ensino secundário (Miranda, Ganda, & Boruchovitch, 2016; Miranda et al., 2017) sugerem três fatores ou dimensões: Fator 1: Problemas de gestão do tempo ($\alpha = .81$), Fator 2: Problemas relacionados com a preparação adequada das atividades ($\alpha = .75$) e Fator 3: Problemas relacionados com o controlo da atenção concentração ($\alpha = .81$). O *score* total pode variar entre 19 a 76 pontos, sendo o valor *alpha* de *Cronbach* de .91. Quanto maior a

pontuação, mais frequente é o uso de estratégias autoprejudiciais (*self-handicapping*) pelos estudantes em contexto académico. Não há itens com pontuação invertida.

À semelhança do realizado para instrumento anterior (QARE), também se procedeu a um estudo prévio das características psicométricas, por se tratar de um instrumento original do Brasil (Boruchovitch & Ganda, 2013). Conforme já referido, por razões de espaço incluímos no anexo 2 uma visão geral do estudo (Gonçalves, Miranda, & Almeida, 2018).

Perceção subjetiva do rendimento académico

De forma a avaliar a perceção subjetiva de rendimento académico dos estudantes, foram formuladas as seguintes questões: “Como defines o teu desempenho académico atual em termos globais?”, com as opções de resposta “Bom; Regular e Fraco”.

Procedimentos

Foi enviado um pedido de autorização, por escrito, à Reitoria da Universidade da Madeira, com o objetivo de obter autorização para aplicar os dois questionários aos estudantes desta instituição (cf. Anexo 3).

Antes da aplicação dos questionários, procedeu-se a uma leitura atenta dos itens de forma a perceber se estariam ajustados à amostra do nosso estudo. No caso da Escala de Estratégias de Autoprejudiciais foi também realizada uma análise semântica dos itens, de forma a adaptá-los para o português de Portugal. De seguida, foi aplicada a cinco estudantes de psicologia. Posteriormente foram realizadas entrevistas a estes cinco estudantes, com o objetivo de perceber se o questionário e a escala de resposta eram claros, ou em alternativa, se eram necessárias algumas alterações. Pequenas sugestões foram incorporadas.

Os instrumentos foram, depois, administrados em grupo, durante as duas últimas semanas de outubro de 2017 e a primeira de novembro do mesmo ano. A aplicação foi realizada em grupo, ao nível das turmas constituídas dos cursos lecionados nas: Faculdade de Ciências Sociais, na Faculdade de Ciências da Vida, na Escola Superior de Saúde e na Escola Superior de Tecnologias e Gestão, durante cerca de 15 minutos de um tempo letivo cedido pelos professores. Antes da aplicação foi salientado aos estudantes que os resultados se destinavam a uma investigação, justificando a necessidade da sinceridade nas suas respostas. Não havendo boas e más respostas, pedia-se uma leitura atenta. Possibilitava-se que os estudantes não realizassem os questionários se assim o decidissem. Nenhum tomou essa atitude, mas alguns protocolos foram anulados porque mal preenchidos (6 protocolos).

As respostas sobre a percepção subjetiva de rendimento, foram codificadas do seguinte modo: Bom=3, Regular=2 e Fraco=1.

Desenho e análise de dados

O tipo de estudo que aqui nos propomos apresentar é descritivo-correlacional (Almeida & Freire, 2010). Ou seja, a um nível mais descritivo procurou-se inventariar as características relacionadas com cada variável e eventuais relações entre as mesmas. Ao nível correlacional foi apreciado o grau de variação conjunta, isto é, em que medida os valores de uma variável tendem a aparecer associados com os valores da outra variável. Por último, realizaram-se as inferências de causalidade tomando as interdependências e as influências múltiplas das variáveis em estudo. O modelo de investigação seguido remete-nos para um modelo quantitativo-correlacional, procurando-se a compreensão e a predição dos fenómenos através da formulação de questões sobre a relação entre as variáveis (Almeida & Freire, 2010). As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa estatístico SPSS (*versão 23.0 para Windows*).

Resultados

Considerando os objetivos definidos, apresentados anteriormente, descrevem-se as variáveis em termos estatísticos (média e desvio padrão) e estudo das diferenças de média, apresentam-se as análises correlacionais e, por último, as análises inferenciais.

Descrição das variáveis

Na Tabela 4 são apresentados os resultados das análises estatísticas descritivas, mais especificamente a média e o desvio padrão, nas três dimensões do Questionário das Atribuições para os Resultados Escolares (QARE, Miranda & Almeida, 2008), nas duas dimensões da Escala de Estratégias Autoprejudiciais (EEA, Boruchovitch & Ganda, 2009) e na percepção subjetiva de rendimento académico dos estudantes. A apresentação dos resultados é realizada em função do ano de licenciatura e do género dos estudantes envolvidos neste estudo.

Tabela 4

Resultados das estatísticas descritivas (média e desvio padrão) por género e ano de licenciatura.

Variáveis	1º Ano (N=214)		2º Ano (N=184)		3º Ano (N=302)		
	Género	Méd - DP	Género	Méd - DP	Género	Méd - DP	
EEA	C_A ¹	M (n=84)	1.8 - .56	M (n=91)	1.9 - .59	M (n=136)	1.8 - .56
		F (n=130)	1.9 - .56	F (n=93)	1.7 - .59	F (n=166)	1.7 - .51
	G_T ²	M (n=84)	1.3 - .41	M (n=91)	1.5 - .49	M (n=136)	1.4 - .41
		F (n=130)	1.3 - .38	F (n=93)	1.3 - .34	F (n=166)	1.3 - .37
QARE	BD1 ³	M (n=84)	3.2 - .83	M (n=91)	3.5 - .71	M (n=136)	3.4 - .85
		F (n=130)	3.9 - .58	F (n=93)	3.7 - .70	F (n=166)	3.9 - .58
	BD2 ⁴	M (n=84)	2.8 - .67	M (n=91)	2.7 - .70	M (n=136)	2.7 - .73
		F (n=130)	2.9 - .68	F (n=93)	2.7 - .70	F (n=166)	2.7 - .75
	BD3 ⁵	M (n=84)	3.8 - .60	M (n=91)	3.7 - .55	M (n=136)	3.8 - .61
		F (n=130)	3.8 - .51	F (n=93)	3.6 - .54	F (n=166)	3.8 - .51
	FD1 ⁶	M (n=84)	3.2 - .78	M (n=91)	3.1 - .69	M (n=136)	2.8 - .89
		F (n=130)	3 - .84	F (n=93)	2.8 - .84	F (n=166)	2.7 - .90
	FD2 ⁷	M (n=84)	2.4 - .77	M (n=91)	2.4 - .79	M (n=136)	2.4 - .85
		F (n=130)	2.3 - .69	F (n=93)	2.4 - .77	F (n=166)	2.4 - .75
	FD3 ⁸	M (n=84)	2.5 - .75	M (n=91)	2.7 - .67	M (n=136)	2.5 - .76
		F (n=130)	2.8 - .63	F (n=93)	2.8 - .67	F (n=166)	2.7 - .73
PRA ⁹	Perceção subjéctiva do rendimento académico	M (n=84)	2.4 - .58	M (n=91)	2.2 - .52	M (n=135)	2.3 - .60
		F (n=129)	2.3 - .48	F (n=93)	2.2 - .52	F (n=165)	2.3 - .60

¹ Problemas de Controlo da atenção e concentração; ² Problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo; ³ Atribuições causais para o bom desempenho ao esforço e a organização do estudo; ⁴ Atribuições causais para o bom desempenho a contingências externas e aleatórias; ⁵ Atribuições causais para o bom desempenho à capacidade; ⁶ Atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e a organização do estudo; ⁷ Atribuições causais para o fraco desempenho a contingências externas e aleatórias; ⁸ Atribuições causais para o fraco desempenho à capacidade; ⁹ Perceção subjéctiva do rendimento académico

Conforme já referido, a variável *self-handicapping*, foi medida através dos resultados obtidos pelos estudantes em cada uma das duas subescalas da EEA: problemas de controlo da atenção e concentração (C_A) e problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo (G_T). Assim, relativamente aos resultados obtidos, na subescala problemas de controlo da atenção e concentração (C_A) podemos mencionar que os resultados médios nos rapazes do 1º ano de licenciatura (cf. Tabela 4) são ligeiramente inferiores (\bar{x} =1.8; DP = .56), comparativamente com os das raparigas (\bar{x} =1.9; DP = .56), maiores valores médios são obtidos pelos estudantes do género masculino, no 2º e no 3º ano de licenciatura (\bar{x} =1.9; DP = .59 vs. \bar{x} =1.7; DP = .59; e \bar{x} =1.8; DP = .56 vs. \bar{x} =1.7; DP = .51, respetivamente).

Relativamente à subescala da EEA problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo (G_T), cf. dados da tabela 4, os rapazes apresentam médias mais elevadas nos 3 anos da licenciatura, registando-se uma subida dos valores médios do 1º ano

para o 2º, seguida de uma descida do 2º ano para o 3º ($\bar{x}=1.3$; $DP= .41$; $\bar{x}=1.5$; $DP= .49$; $\bar{x}=1.4$; $DP= .41$, respetivamente). No caso das raparigas os valores médios mantêm-se constantes nos 3 anos ($\bar{x}=1.3$).

Analisando agora os resultados das atribuições causais para os resultados escolares obtidos, (cf. tabela 4). Conforme já referido, esta escala se organiza em duas dimensões, bom desempenho e fraco desempenho e para cada uma destas duas dimensões são considerados 3 fatores ou subescalas com designações muito similares.

Assim, na dimensão bom desempenho podemos verificar que nas atribuições causais ao esforço e organização do estudo (BD1) as raparigas dos três anos da licenciatura, apresentam médias mais elevadas ($\bar{x} = 3.9$; $DP= .58$; $\bar{x} = 3.7$; $DP= .70$ e $\bar{x} = 3.9$; $DP= .58$) por comparação com os rapazes ($\bar{x} = 3.2$; $DP= .83$; $\bar{x} = 3.5$; $DP= .71$; $\bar{x}=3.4$; $DP= .85$). Nas atribuições causais às contingências externas e aleatórias (BD2), no 1º ano de licenciatura, as estudantes obtêm uma média mais elevada ($\bar{x}= 2.9$; $DP= .68$) por comparação com os seus colegas rapazes. Nos restantes anos, tanto as raparigas como os rapazes obtêm os mesmos valores médios de $\bar{x}= 2.7$.

No 1º e 3º ano, nas raparigas e nos rapazes, registam-se os mesmos valores nas atribuições causais à capacidade (BD3). Já no 2º ano os rapazes, por comparação com as raparigas, obtêm valores superiores ($\bar{x}= 3.7$; $DP= .55$ vs. $\bar{x}= 3.6$; $DP= .54$, respetivamente).

Considerando a dimensão da escala para o fraco desempenho, uma análise à tabela 4, sugere que nas atribuições causais à falta de esforço e organização do estudo (FD1), os rapazes obtêm médias superiores às das raparigas, nos três anos da licenciatura ($\bar{x}= 3.2$; $DP= .78$ vs $\bar{x}= 3$; $DP= .84$; $\bar{x}= 3.1$; $DP= .69$; vs $\bar{x}= 2.8$; $DP= .84$; $\bar{x}= 2.8$; $DP= .89$ vs $\bar{x}= 2.7$; $DP= .90$, respetivamente). Importa, ainda, registar que tanto nos rapazes como nas raparigas se verifica uma diminuição dos valores médios à medida que se avança no ano de licenciatura. Nas atribuições causais às contingências externas e aleatórias (FD2), regista-se, cf. dados da tabela 4, nos três anos da licenciatura, uma estabilidade dos valores médios nos rapazes e nas raparigas. No 1º ano os valores médios dos rapazes e das raparigas assumem valores diferentes, realizando os rapazes mais atribuições para os seus fracos desempenhos, às contingências externas e aleatórias, por comparação com as raparigas ($\bar{x}= 2.4$; $DP= .77$ vs. $\bar{x}= 2.3$; $DP= .69$). Por último, nas atribuições causais à falta de capacidade (FD3), constata-se que os valores médios das atribuições realizadas pelas raparigas são superiores às dos rapazes, nos 3 anos da licenciatura ($\bar{x}= 2.8$; $DP= .63$ vs. $\bar{x}= 2.5$; $DP= .75$; $\bar{x}= 2.8$; $DP= .67$

vs. $\bar{x} = 2.7$; $DP = .67$ e $\bar{x} = 2.7$; $DP = .73$ vs. $\bar{x} = 2.5$; $DP = .76$, respetivamente). Observa-se, ainda, uma tendência, tanto dos rapazes como das raparigas, à medida que se avança no ano de licenciatura, uma diminuição das atribuições à falta de capacidade.

Relativamente às perceções sobre o rendimento académico atual, as raparigas do 1º ano de licenciatura percecionam-se com inferior desempenho ao dos rapazes ($\bar{x} = 2.3$, $DP = .48$ vs. $\bar{x} = 2.4$, $DP = .58$). No 2º e 3º ano de licenciatura, tanto rapazes como as raparigas obtêm as mesmas médias nas apreciações que realizam sobre o seu rendimento, igualando tanto as médias como a sua dispersão ($\bar{x} = 2.2$, $DP = 0.52$; $\bar{x} = 2.3$, $DP = 0.60$, 1º e 2º ano respetivamente). Os dados da tabela 4 também nos permitem a leitura, de que os rapazes à medida que avançam no ano de licenciatura tendem a se autoavaliar com pior rendimento, e, que a avaliação que as raparigas fazem se mantém relativamente constante à medida que avançam no ano de licenciatura.

A análise apresentada anteriormente sugere alguma dispersão nas respostas ou resultados obtidos, considerando o género e ano de licenciatura, tanto nas estratégias autoprejudiciais (*self-handicapping*) como nas atribuições causais. Para uma apreciação da significância estatística das diferenças nas médias observadas, apresenta-se a seguir a variância multivariada (*F- Manova x 2*) considerando como fatores o ano e o género. Para uma melhor inteligibilidade optamos por apresentar os resultados da análise de variância multivariada para cada uma das variáveis em separado, estratégias *self-handicapping* e atribuições causais, respetivamente. Para além da apreciação da significância estatística das oscilações verificadas nos valores médios por ano e género, interessou-nos também conhecer os efeitos de interação do género e ano de licenciatura em cada uma das variáveis dependentes, estratégias *self-handicapping* e atribuições causais. Em complemento, das análises sobre as diferenças nas médias e, no caso, dessas médias assumirem valores significativos, apresentam-se os testes *Post-Hoc de Bonferroni* para apreciar os contrastes entre grupos onde se verificaram essas diferenças.

Análise da variância multivariada (*F- Manova*)

Prévio à realização das análises da variância multivariada, foram verificados pressupostos em cada caso que, incluem a normalidade multivariada e a homogeneidade da matriz de variância-covariância que indicaram que poderíamos prosseguir com as análises que apresentamos a seguir.

Na tabela 5 apresentam-se os resultados da análise da variância multivariada para as variáveis dependentes: problemas de controlo da atenção e concentração e problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo (estratégias autoprejudiciais: *self-handicapping*) considerando como fatores o ano e o género (*F- Manova 2x2*). Para além dos efeitos simples, também nos importa assinalar os efeitos de interação entre o ano e o género. Nas situações onde se verificam diferenças significativas aprecia-se entre que anos e género se verificaram essas diferenças, a partir do teste *Post-Hoc* de *Bonferroni*.

Os resultados da tabela 5 permitem-nos inferir que se verificam efeitos principais do ano na variável problemas de controlo da atenção e concentração (C_A, $F= 3,481$, $p= .031$, $\eta^2= .010$) e do género na variável problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo (G_T, $F= 8,39$, $p= .004$, $\eta^2=.012$). Verificam-se apenas efeitos da interação do ano e género na variável problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo (G_T, $F= 3,630$, $p= .027$, $\eta^2 = .010$). Os valores da magnitude do efeito, conforme critério de Cohen (1988) são considerados baixos ($.05 \leq \eta^2 < .2$). Podemos dizer que apenas 1,3% da variação da variável G_T se deve à variável género e que 1% dessa variação se deve ao efeito da interação entre as duas variáveis género e ano.

Os resultados dos testes de comparações múltiplas *Post-Hoc* de *Bonferroni* sugerem que nem todas as oscilações das médias assumem resultados estatisticamente significativos. As diferenças nas médias dos estudantes do 1º ano contrastam significativamente com as obtidas pelos estudantes do 3º ano, neste caso a favor dos estudantes do 1º ano da licenciatura.

Tabela 5

Análise da variância multivariada a EEA por ano e género

	Modelo	df	F	p	η^2
Ano	C_A ¹	2	3,305	0,037	0,009
	G_T ²	2	1,915	0,148	0,006
Género	C_A ¹	1	3,295	0,070	0,005
	G_T ²	1	9,225	0,002	0,013
Ano*Género	C_A ¹	2	1,258	0,285	0,004
	G_T ²	2	3,388	0,034	0,010

¹ Problemas de Controlo da atenção e concentração; ² Problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo;

Os seja, os rapazes tendem a adotar mais estratégias *self-handicapping* por comparação com as raparigas, relacionadas com os problemas de gestão do tempo e preparação adequada das atividades.

Na tabela 6 apresentam-se as análises da variância multivariada para as variáveis dependentes atribuições causais para o bom e fracos resultados escolares.

Tabela 6

Análise da variância multivariada do QARE por ano e género

	Modelo	df	F	p	η^2
Ano	BD1 ¹	2	2,451	.087	.007
	BD2 ²	2	1,130	.324	.003
	BD3 ³	2	2,395	.092	.007
	FD1⁴	2	9,337	.000	.026
	FD2 ⁵	2	0,395	.674	.001
	FD3⁶	2	5,258	.005	.015
Género	BD1	1	81,888	.000	.106
	BD2	1	0,790	.375	.001
	BD3	1	0,888	.346	.001
	FD1	1	13,123	.000	.019
	FD2	1	0,63	.416	.001
	FD3	1	12,628	.000	.018
Ano*Género	BD1	2	5,712	.003	.016
	BD2	2	0,151	.860	.000
	BD3	2	0,463	.630	.001
	FD1	2	0,631	.532	.002
	FD2	2	0,259	.772	.001
	FD3	2	2,209	.111	.006

¹ Atribuições causais para o bom desempenho ao esforço e a organização do estudo; ² Atribuições causais para o bom desempenho a contingências externas e aleatórias; ³ Atribuições causais para o bom desempenho à capacidade; ⁴ Atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e a organização do estudo; ⁵ Atribuições causais para o fraco desempenho a contingências externas e aleatórias; ⁶ Atribuições causais para o fraco desempenho à capacidade.

Uma análise aos dados da tabela 6 permitem-nos deduzir que se verificam efeitos principais de acordo com o ano na variável atribuições à falta de esforço e organização do estudo (FD1, $F=9,337$, $p=.000$, $\eta^2=.026$) e na variável falta de capacidade (FD3, $F=5,258$, $p=.005$, $\eta^2=.015$). Os efeitos principais do género fizeram-se sentir nas variáveis esforço e organização do estudo (BD1; $F=81,888$, $p=.000$, $\eta^2=.106$), falta de esforço e organização (FD1; $F=13,123$; $p=0,000$; $\eta^2=.019$) e falta de capacidade (FD3; $F=12,628$; $p=.000$; $\eta^2=.018$). Registando-se apenas efeitos da interação do ano e género na variável atribuições ao esforço e organização do estudo. (BD1, $F=5,712$, $p=.003$, $\eta^2=.016$). Os valores da magnitude do efeito são maioritariamente moderados (.2 a .12). Podemos dizer que, 10,6% da variação da variável BD1 se deve à variável género e que 1,6% dessa variação se deve ao efeito da interação entre as duas variáveis género e ano.

Os resultados dos testes de comparações múltiplas *Post-Hoc* de *Bonferroni* sugerem que nem todas as oscilações das médias assumem resultados estatisticamente significativos. Neste sentido os estudantes do 1º ano e do 2º ano contrastam com dos estudantes do 3º ano apenas na variável falta de esforço e de organização do estudo, a favor dos primeiros (1º e 2º ano). Ainda as médias das atribuições causais à falta de capacidade dos estudantes do 2º ano contrastam com os do 3º ano a favor dos estudantes do 2º ano. Podemos, ainda, dizer que as diferenças nas médias, entre raparigas e rapazes assumem significado estatístico na variável atribuições ao esforço e organização do estudo a favor das raparigas, também a favor das raparigas se registam diferenças nas médias nas atribuições à falta de capacidade. As diferenças nas médias dos rapazes são superiores às das raparigas na variável dependente na atribuição à falta de esforço e organização do estudo favor dos rapazes.

Análises correlacionais

Apresentam-se os coeficientes de correlação (*produto-momento de Pearson*) entre os resultados das diferentes dimensões do QARE, da EEA e a perceção subjetiva de rendimento académico dos estudantes, separando os estudantes por género e ano de licenciatura.

Tabela 7

Resultados das correlações obtidas entre as atribuições causais, as estratégias self-handicapping e as percepções subjetivas de rendimento académico dos estudantes, por género no 1º ano de licenciatura

	1º Ano															
	G_T		BD1		BD2		BD3		FD1		FD2		FD3		PRA	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
C_A¹	.52**	.54**	-.03	-.17	-.04	.06	-.19	.03	.02	.20*	.06	.16	.12	.19*	-.04	-.22*
G_T²			.05	-.09	-.12	.04	.02	.03	.00	.22*	.13	.19*	.10	.20*	.01	-.25**
BD1³					.26*	.18*	.12	.39**	-.25*	.05	-.08	-.03	.29**	.24**	.32**	.28**
BD2⁴							-.10	.35**	-.15	-.04	-.09	.11	.07	.04	.24*	.28**
BD3⁵									.09	.08	.06	-.02	-.15	.11	.11	.29**
FD1⁶											.38**	.35**	.47**	.69**	-.32**	-.12
FD2⁷													.19	.38**	.07	.01
FD3⁸															-.12	-.04

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

¹ Problemas de Controlo da atenção e concentração; ² Problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo; ³ Atribuições causais para o bom desempenho ao esforço e organização do estudo; ⁴ Atribuições causais para o bom desempenho a contingências externas e aleatórias; ⁵ Atribuições causais para o bom desempenho à capacidade; ⁶ Atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e organização do estudo; ⁷ Atribuições causais para o fraco desempenho a contingências externas e aleatórias; ⁸ Atribuições causais para o fraco desempenho à capacidade; ⁹ *Percepção subjetiva de rendimento académico*.

No 1º ano de licenciatura, cf. dados da tabela 7, as correlações entre as diferentes atribuições causais e as estratégias autoprejudiciais (*self-handicapping*), tanto nos rapazes como nas raparigas, são maioritariamente baixas e sem significado estatístico. No caso das raparigas, registamos correlações com significado estatístico entre: os problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração e as atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e organização do estudo ($r = .20$), e à falta de capacidade ($r = .19$), bem como entre os problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo e as atribuições causais à falta de esforço e organização do estudo ($r = .22$), e as atribuições causais às contingências externas e aleatórias ($r = .19$), e as atribuições causais à falta de capacidade ($r = .20$). Relativamente aos rapazes, não se registam correlações estatisticamente significativas.

Entre as estratégias *self-handicapping* e a perceção subjetiva de rendimento académico, verificam-se correlações com significado estatístico apenas nas raparigas, mais especificamente entre as estratégias de problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração e o perceção subjetiva de rendimento académico ($r = -.22$); e entre as estratégias de problemas de gestão do tempo e da preparação adequada do estudo e a perceção subjetiva de rendimento académico ($r = -.25$).

No que diz respeito às correlações entre as atribuições causais e a perceção subjetiva de rendimento, verificam-se correlações com significado estatístico moderadas baixas, tanto nos rapazes quanto nas raparigas, entre as atribuições causais para o bom desempenho ao esforço e organização do estudo, nos rapazes ($r = .32$) e nas raparigas ($r = .28$); entre as atribuições para o bom desempenho às contingências externas e aleatórias e a perceção subjetiva de rendimento académico nos rapazes ($r = .24$) e nas raparigas ($r = .28$). Ainda, uma correlação com significado estatístico entre as atribuições para o bom desempenho à capacidade e a perceção subjetiva de rendimento académico, nas raparigas ($r = .29$), e entre as atribuições para o fraco desempenho à falta de esforço e de organização do estudo e a perceção subjetiva de rendimento, nos rapazes ($r = -.32$).

Tabela 8

Resultados das correlações obtidas entre as atribuições causais as estratégias self-handicapping e as percepções de rendimento académico dos estudantes por género no 2º ano de licenciatura

	2º Ano															
	G_T		BD1		BD2		BD3		FD1		FD2		FD3		PRA	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
C_A	.68**	.56**	-.27**	-.60**	-.04	-.31**	-.11	-.34**	.27*	.35**	.23*	.33**	.06	.10	-.24*	-.57**
G_T			-.29**	.37**	-.12	-.01	-.14	-.20	.07	.24*	.34**	.28**	-.04	.03	-.18	-.33**
BD1					.11	.41**	.13	.46**	-.33**	-.32**	.00	-.20	.21*	.04	.30**	.36**
BD2							.27**	.52**	-.07	-.04	.21*	-.24*	.11	.07	.11	.20
BD3									.14	.00	.13	-.17	-.16	-.14	.04	.26*
FD1											.09	.28**	.24*	.48**	-.27**	-.40**
FD2													.10	.28**	.07	-.28**
FD3															-.22*	-.20*

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

¹ Problemas de Controlo da atenção e concentração; ² Problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo; ³ Atribuições causais para o bom desempenho ao esforço e organização do estudo; ⁴ Atribuições causais para o bom desempenho a contingências externas e aleatórias; ⁵ Atribuições causais para o bom desempenho à capacidade; ⁶ Atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e organização do estudo; ⁷ Atribuições causais para o fraco desempenho a contingências externas e aleatórias; ⁸ Atribuições causais para o fraco desempenho à capacidade; ⁹ *Percepção subjetiva de rendimento académico*.

As correlações entre as estratégias *self-handicapping* e as diferentes atribuições causais assumem maioritariamente significado estatístico, no 2º ano de licenciatura. Os valores presentes na tabela 8 permitem, ainda, as seguintes apreciações: as correlações entre as estratégias *self-handicapping* e as atribuições causais para o bom desempenho, que assumem significado estatístico nas raparigas são em número superior às dos rapazes, apesar dos valores moderados. Nos rapazes apenas se registam 2 correlações com significado estatístico. Destacamos, nas raparigas, para as situações de bom desempenho a correlação entre as atribuições causais ao esforço e organização do estudo e problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração ($r = -.60$) e com a gestão do tempo e a preparação adequada das atividades académicas ($r = .37$). No género masculino, as correlações assumem valores mais modestos, ainda assim maioritariamente com significado estatístico, como, por exemplo, para as situações de bom desempenho entre os problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades académicas e as atribuições causais para ao esforço e organização do estudo ($r = -.29$). Para as situações de fraco desempenho, verificam-se correlações estatisticamente significativas, moderadas baixas, em ambos os géneros, exemplificando alguns casos: entre os problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades académicas e as atribuições causais às contingências externas e aleatórias, nos rapazes ($r = .34$); e, no caso das raparigas, entre os problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração e as atribuições causais à falta de esforço e organização do estudo ($r = .35$).

Relativamente às correlações entre as estratégias *self-handicapping* e o *perceção subjetiva de rendimento académico*, a maior parte das correlações assumem significado estatístico. Nas raparigas as correlações são mais elevadas comparativamente aos rapazes. Nestes, apenas se verifica uma correlação com significado estatístico, de $r = -.24$, entre os problemas relacionados com o controlo da atenção e a perceção de rendimento. Nas raparigas as correlações da perceção de rendimento com as duas dimensões da escala, assumem significado estatístico, nomeadamente, entre os problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração e problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades académicas, respetivamente $r = -.57$ e $r = -.33$.

As correlações entre as atribuições causais e a perceção subjetiva de rendimento académico são moderadas baixas, tanto para as situações de bom desempenho como de fraco desempenho quer nos rapazes, quer nas raparigas. Importa, contudo, registar que são mais elevadas e com significado estatístico. Assim, por exemplo, destacamos nas

raparigas e nos rapazes: a perceção subjetiva de rendimento académico com as atribuições para o bom desempenho ao esforço e organização do estudo (raparigas, $r = .36$; rapazes, $r = .30$) e para as situações de fraco desempenho entre as atribuições à falta de esforço e organização e o rendimento percecionado (raparigas, $r = -.40$; rapazes, $r = -.27$). Por último, importa ainda referir que, as correlações entre as dimensões da EEA são moderadas altas e entre as dimensões do QARE, maioritariamente, não existe correlação com significado estatístico, apenas se registam correlações moderadas ou baixas entre as sub-escalas das mesmas dimensões.

Tabela 9

Resultados das correlações obtidas entre as atribuições causais as estratégias self-handicapping e as percepções de rendimento académico dos estudantes por género no 3º ano de licenciatura

	3º Ano															
	G_T		BD1		BD2		BD3		FD1		FD2		FD3		PRA	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
C_A	.62**	.52**	-.28**	-.20**	-.10	-.01	-.18*	-.12	.37**	.41**	.27**	.12	.19*	.33**	-.29**	-.29**
G_T			-.21*	-.13	-.10	-.10	.05	-.13	.16	.16*	.43**	.10	.05	.17*	-.11	-.09
BD1					.31**	.28**	.22*	.46**	-.36**	-.09	-.18*	.07	.16	.05	.22**	.31**
BD2							.33**	.25**	-.09	.07	-.12	.02	.14	.06	.19*	.16*
BD3									-.14	.15	-.11	.18*	-.24**	-.00	.25**	.18*
FD1											.18*	.32**	.35**	.65**	-.38**	-.38**
FD2													.28**	.30**	.01	-.12
FD3															-.13	-.26**

** $p \leq .01$; * $p \leq .05$

¹ Problemas de Controlo da atenção e concentração; ² Problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo; ³ Atribuições causais para o bom desempenho ao esforço e organização do estudo; ⁴ Atribuições causais para o bom desempenho a contingências externas e aleatórias; ⁵ Atribuições causais para o bom desempenho à capacidade; ⁶ Atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e organização do estudo; ⁷ Atribuições causais para o fraco desempenho a contingências externas e aleatórias; ⁸ Atribuições causais para o fraco desempenho à capacidade; ⁹ *Percepção subjetiva de rendimento académico*

Na tabela 9 podemos observar as correlações entre as atribuições causais, as estratégias *self-handicapping* e as percepções subjetivas de rendimento académico, no 3º ano das licenciaturas, que na sua maioria, assumem significado estatístico e são moderadas baixas. Concretamente nas raparigas observamos apenas uma correlação, entre os problemas do controlo da atenção e as atribuições ao esforço e organização, nas situações de bom desempenho ($r = -.20$), que no caso dos rapazes é de ($r = -.28$). Para as situações de fraco desempenho, destacamos nos rapazes, as correlações entre as atribuições às contingências externas e aleatórias e os problemas relacionados com a gestão do tempo e preparação adequada para o estudo ($r = .43$) e, nas raparigas, entre os problemas relacionados com o controlo da atenção e as atribuições à falta de esforço e organização do estudo. ($r = .41$). Relativamente às correlações entre as estratégias *self-handicapping* e a *percepção subjetiva de rendimento académico*, destacam-se as correlações com significado estatístico entre os problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração e a percepção subjetiva de rendimento académico, nos rapazes ($r = -.29$), e nas raparigas ($r = -.29$).

No que diz respeito às correlações entre as atribuições causais para as situações de bom desempenho e as percepções de rendimento académico, destacamos nos rapazes as correlações entre as percepções de rendimento e as atribuições à capacidade ($r = .25$), e, nas raparigas entre as percepções de rendimento e as atribuições ao esforço e organização do estudo ($r = .31$). Para as situações de fraco desempenho, os valores mais expressivos registam-se entre as atribuições à falta de esforço e organização do estudo e as percepções de desempenho académico, quer nos rapazes quer nas raparigas assumindo o mesmo valor ($r = -.38$). As correlações, entre ambas as dimensões da EEA, e entre as diferentes dimensões do QARE as correlações são moderadas baixas e assumem maioritariamente significância estatística.

Em complemento à análise das correlações, procedemos ao estudo do poder preditivo das diferentes variáveis do EEA e do QARE para a explicação da percepção subjetiva de rendimento académico pelos estudantes considerando em separado: o ano de licenciatura e o género. Para apreciar o contributo específico das atribuições causais, das estratégias autoprejudiciais (*self-handicapping*), na explicação da percepção subjetiva de rendimento dos estudantes, procedeu-se a uma análise de regressão com procedimento *stepwise*.

Análises inferenciais

Na tabela 10 sintetizamos os resultados obtidos nos vários passos em que decorreu a análise da regressão. Conforme podemos observar para o 1º ano, para cada género obtivemos 3 modelos que descrevemos a seguir.

Tabela 10

Resultados das análises da regressão entre as atribuições causais, as estratégias autoprejudiciais (self-handicapping) e a percepção subjetiva de rendimento académico por género no 1º ano de licenciatura

Género	Ano	Modelo	R ²	Beta	t	p	T	VIF
Masculino	1	1 ^a	.10	.319	3,051	.003	.940	1,000
		2 ^b	.16	-.254	-2,425	.018	.880	1,064
		3 ^c	.20	.217	2,011	.048	.854	1,172
Feminino	1	1 ^d	.09	.292	3,439	.001	.879	1,138
		2 ^e	.15	-.257	-3,124	.002	1.000	1,000
		3 ^f	.19	.201	2,332	.021	.879	1,138

^a Atribuições causais para o bom desempenho ao esforço e organização do estudo; ^b Atribuições causais para o bom desempenho ao esforço e organização do estudo + **Atribuições causais à falta de esforço e organização do estudo**; ^c Atribuições causais para o bom desempenho ao esforço e organização do estudo + Atribuições causais à falta de esforço e organização do estudo + **Atribuições causais para o fraco desempenho às contingências externas e aleatórias**; ^d Atribuições causais para o bom desempenho à capacidade; ^e Atribuições causais para o bom desempenho à capacidade + **Problemas relacionados com a gestão do tempo e a preparação adequada do estudo**; ^f Atribuições causais para o bom desempenho à capacidade + Problemas relacionados com a gestão do tempo e a preparação adequada do estudo + **Atribuições causais para o bom desempenho às contingências externas e aleatórias**.

Apartir dos resultados da tabela 10, podemos referir que o rendimento académico é percecionado de forma diferente pelos rapazes e pelas raparigas. Ou seja, diferentes variáveis e diferentes contributos exercem influência na explicação da variação nestas perceções de rendimento académico. As variáveis que compõem os 3 modelos nos rapazes, explicam no seu conjunto 20% da variância da variável percepção subjetiva de rendimento académico, nomeadamente, a variável atribuições causais ao esforço e organização do estudo, a qual explica 10% da variância da variável percepção subjetiva de rendimento. As atribuições causais à falta de esforço e organização do estudo explicam 6% da variabilidade e, finalmente, as atribuições às contingências externas e aleatórias para as situações de fraco desempenho, explicam 4% da variância da percepção subjetiva de rendimento.

No caso das raparigas a análise da regressão considerou também 3 modelos explicativos. Neste caso as atribuições à capacidade, problemas relacionados com a gestão do tempo e a preparação adequada do estudo e atribuições causais para o bom desempenho

às contingências externas e aleatórias, explicam, no seu conjunto, 19% da variância, da variável percepção do rendimento. Neste caso, variável que maior percentagem explica da variância total da percepção subjetiva de rendimento académico, é a variável atribuições causais à capacidade, que explica 9% desta variação. Os valores da tolerância e os valores do fator de inflação da variância presentes na tabela indicam-nos que não existe multicolinearidade, ou seja, indicam que as conclusões obtidas a partir dos modelos são credíveis. Os valores do teste *t* indicam que cada preditor assume um contributo significativo para o modelo uma vez que os valores são todos significativos ($p < .05$). Podemos ainda apreciar os valores dos coeficientes padronizados β . Tanto nos rapazes como nas raparigas as variáveis presentes em cada modelo apresentam um grau de importância diferente. Destacariamos, nos rapazes, que quanto mais acentuadas são as atribuições à falta de esforço menor são as percepções de rendimento académico e nas raparigas uma diminuição dos problemas relacionadas com a gestão do tempo e a preparação adequada do estudo traduz-se num aumento da percepção subjetiva de rendimento.

Na tabela 11 apresentamos os resultados para o 2º ano das licenciaturas.

Tabela 11

Resultados das análises da regressão entre as atribuições causais, as estratégias self-handicapping e o rendimento percecionado por género no 2º ano de licenciatura

Género	Ano	Modelo	R ²	Beta	<i>t</i>	<i>p</i>	T	VIF
Masculino	2	1 ^a	.09	.297	2,938	.004	.958	1.044
		2 ^b	.17	-.295	-2,974	.004	.958	1.044
Feminino	2	1 ^c	.32	-.569	-6,599	.000	.881	1.136
		2 ^d	.37	-.227	-2,541	.013	.881	1.136

^a Atribuições causais para o bom desempenho ao esforço e organização do estudo; ^b Atribuições causais para o bom desempenho ao esforço e organização do estudo + Atribuições causais para o fraco desempenho à capacidade; ^c Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração; ^d Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração + Atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e organização do estudo

Na tabela 11 apresentam-se os resultados da regressão linear considerando os resultados para o 2º ano de licenciatura. Os valores da análise da regressão sugerem que as variáveis do modelo exercem influência diferente na explicação da percepção subjetiva de rendimento académico nos rapazes e nas raparigas. No caso dos rapazes, as variáveis que maior influência exercem na explicação da percepção subjetiva de rendimento, considerando os 2 modelos explicativos, são atribuições causais ao esforço e organização do estudo e atribuições causais para o falta de capacidade que, no seu conjunto, explicam 17% da variância, da variável dependente (percepção subjetiva de rendimento académico). A variável

que maior influência exerce na explicação da percepção subjetiva de rendimento acadêmico nos rapazes é a atribuição ao esforço e organização do estudo, que explica 09% da variância, da variável dependente. Relativamente às raparigas, apenas duas variáveis assumem poder preditivo, uma variável em cada modelo. A variável problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração é a variável que maior percentagem da variância da percepção subjetiva de rendimento acadêmico explica, 32%, e, que com as atribuições causais à falta de esforço e organização do estudo explicam 37% da percepção subjetiva de rendimento acadêmico.

Neste caso os valores da tolerância e os valores do fator de inflação da variância indicam-nos que não existe multicolinearidade. Os valores do teste t indicam que cada predictor assume um contributo significativo para o modelo, uma vez que, os valores são todos significativos ($p \leq .05$). Os valores dos coeficientes padronizados β , nos rapazes, e nas raparigas, apresentam um grau de importância diferente. Por exemplo, nos rapazes quanto mais acentuadas são as percepções às atribuições à falta de capacidade menores são as percepções de rendimento acadêmico e, nas raparigas uma diminuição dos problemas relacionadas com a gestão do tempo e a preparação adequada do estudo traduz-se num aumento da percepção subjetiva de rendimento acadêmico, ou um aumento das atribuições à falta de esforço traduz-se numa diminuição da percepção subjetiva de rendimento acadêmico.

Por último, no 3º ano da licenciatura, os valores presentes na tabela 12, permitem-nos referir que os rapazes e as raparigas explicam de forma diferente as suas percepções de rendimento. Assim, nos rapazes as variáveis que integram os 2 modelos, que explicam 19% da variação da percepção subjetiva de rendimento acadêmico, são especificamente as variáveis atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e organização do estudo e atribuições causais para o bom desempenho à capacidade. Onde a variável atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e organização do estudo, explica 15% da variância da variável dependente.

Tabela 12

Resultados das análises da regressão entre as atribuições causais, as estratégias self-handicapping e o rendimento percecionado por género no 3º ano de licenciatura

Género	Ano	Modelo	R ²	Beta	t	p	T	VIF
Masculino	3	1 ^a	.15	-.383	-4,783	.000	.979	1.021
		2 ^b	.19	.200	2,520	.013	.979	1.021
Feminino	3	1 ^a	.15	-.380	-5,249	.000	.992	1.021
		2 ^c	.22	.282	4,061	.000	.992	1.021

^a Atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e organização do estudo; ^b Atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e organização do estudo + **Atribuições causais para o bom desempenho à capacidade**; ^c Atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e organização do estudo + **Atribuições causais para o bom desempenho ao esforço e organização do estudo**.

No caso das raparigas, análise da regressão considerou também, 2 modelos explicativos. Neste caso, as variáveis presentes nos modelos, e que no seu conjunto explicaram 22% da variável perceção de rendimento, são atribuições causais à falta de esforço e organização do estudo e atribuições causais ao esforço e organização do estudo. Neste caso, tanto nos rapazes como nas raparigas, a variável que maior percentagem do rendimento percecionado explica é a variável atribuições causais para o fraco desempenho ao esforço e organização do estudo, que explica 15%.

À semelhança das análises anteriores, os valores da tolerância e os valores do fator de inflação da variância indicam-nos que não existe multicolinearidade e que as conclusões obtidas a partir dos modelos são credíveis. Os valores do teste *t* indicam que cada predictor assume um contributo significativo para o modelo uma vez que os valores são todos significativos ($p \leq .05$). Apreciando os valores dos coeficientes padronizados β , nos rapazes como nas raparigas, podemos referir que as variáveis presentes em cada modelo apresentam um grau de importância diferente. Assim destacamos nos rapazes, que um aumento das atribuições à capacidade traz um aumento da perceção subjetiva de rendimento académico e, nas raparigas, um aumento das atribuições ao esforço traduz-se num aumento das perceções subjetivas de rendimento.

Considerando as questões e os objetivos formulados para este estudo e já apresentados, de seguida realiza-se uma análise dos resultados obtidos e a sua comparação com outros estudos no mesmo tema. Por último, retiram-se algumas conclusões e fazem-se propostas para o desenvolvimento de futuros estudos e apresentam-se os limites da investigação.

Discussão dos Resultados

Relativamente aos estudantes do 1º ano, tendo em consideração a primeira questão e o primeiro objetivo deste estudo, podemos, sinteticamente, referir que, relativamente à variável atribuições causais para o rendimento académico, as raparigas por comparação com os rapazes justificam os seus desempenhos académicos nas situações de sucesso, a partir das atribuições causais ao esforço e organização do estudo enquanto os rapazes tendem a justificar considerando as atribuições às capacidades. Para as situações de fraco desempenho académico, tanto as raparigas como os rapazes, atribuem o seu fraco desempenho à falta de esforço e organização do estudo. No 2º ano a mesma tendência anterior é verificada, ou seja, as raparigas justificam os seus desempenhos académicos nas situações de sucesso, a partir das atribuições causais ao esforço e organização do estudo, enquanto os rapazes tendem a justificar de acordo com as atribuições às capacidades. Para as situações de fraco desempenho académico, tanto as raparigas como os rapazes, atribuem o seu fraco desempenho à falta de esforço e organização do estudo. No caso das raparigas, as médias das atribuições à falta de esforço e organização do estudo igualam com as atribuições à falta de capacidade para justificar os seus insucessos. Situação análoga à anterior, se mantém no 3º ano da licenciatura, para as atribuições ao bom desempenho e fraco desempenho, considerando-se, ainda, que os rapazes também justificam os seus fracos desempenhos pela falta de esforço e organização do estudo. Embora se registem estas oscilações das médias o facto é que nem todas assumem significado estatístico, cf. apresentámos anteriormente. Assim, os estudantes do 1º ano e do 2º ano contrastam com dos estudantes do 3º ano apenas na variável falta de esforço e de organização do estudo, a favor dos primeiros (1º e 2º ano). Ainda as médias das atribuições causais à falta de capacidade dos estudantes do 2º ano contrastam significativamente com as dos do 3º ano a favor dos estudantes do 2º ano. Podemos, ainda, dizer que, as diferenças nas médias, entre raparigas e rapazes assumem significado estatístico na variável atribuições ao esforço e organização do estudo a favor das raparigas, também a favor das raparigas se registam diferenças estatisticamente significativas nas atribuições à falta de capacidade.

Estes resultados estão de acordo com alguns estudos, nomeadamente, Almeida, Miranda e Guisande (2008), Boruchovitch, Almeida e Miranda (2016), Chaleta, Rosário e Grácio (2006), Cortés-Suarez e Sandiford (2008), Formiga (2004), Ganda e Boruchovitch, (2011), Garcia e Boruchovitch (2015), Martini e Boruchovitch (2004), Miranda, Almeida,

Boruchovitch, Almeida e Abreu (2012), Santana (2017), Weiner (2004). Ou seja, o sucesso acadêmico quando se associa a causas internas (e.g., esforço e organização do estudo, capacidade) gera sentimentos de felicidade, orgulho e satisfação. Já o fracasso quando é atribuído, por exemplo, à falta de capacidade, ou esforço, pode originar emoções de culpa, vergonha e incompetência (Weiner, 2004), mas ao mesmo tempo também pode reforçar a crença de que poderá obter sucesso se mudar a sua conduta acadêmica, por exemplo, dedicando-se mais aos estudos (Almeida, Miranda, Guisande, 2008; Ganda & Boruchovitch, 2011; Weiner, 2004). Por outro lado, importa referir que, uma vez que as atribuições causais dizem respeito às interpretações individuais que os estudantes fazem sobre os resultados acadêmicos obtidos e, a classificação de uma atribuição, nas diversas dimensões de causalidade, depende do significado subjetivo que a causa possua para o indivíduo, e assim sendo, a mesma causa pode ser interpretada de forma diferente por diversos indivíduos (Weiner, 2004).

Considerando, agora, a variável estratégias autoprejudiciais (*self-handicapping*), dos estudantes ao longo dos 3 anos, os rapazes por comparação com as raparigas, dos mesmos anos, estes, tendencialmente, apresentam médias mais elevadas no uso de estratégias de autoprejudiciais, destacando o uso de estratégias relacionadas com o controlo da atenção e concentração. A exceção é verificada nas raparigas do primeiro ano que, por comparação com os rapazes, apresentam valores médios superiores. Conforme já referido, os resultados dos testes de comparações múltiplas *Post-Hoc* de *Bonferroni* sugerem que, nem todas as oscilações das médias assumem resultados estatisticamente significativos. As diferenças nas médias dos estudantes do 1º ano contrastam significativamente com as obtidas pelos estudantes do 3º ano, neste caso a favor dos estudantes do 1º ano da licenciatura, onde os rapazes tendem a adotar mais estratégias *self-handicapping* por comparação com as raparigas, relacionadas com os problemas de gestão do tempo e preparação adequada do estudo.

Estes resultados vão ao encontro de outros estudos de Berglas & Jones (1978), Hirt, McCrea e Boris (2003) e MacCrea et al., (2008), que referem a existência de uma tendência dos rapazes relativamente às raparigas, em se envolverem em estratégias *self-handicapping* comportamental, diferença esta, que parece estar também relacionada com o tipo de atribuições causais que fazem, assim como pela preocupação com a gestão das perceções dos outros, relativas às suas capacidades. Por outro lado, outros estudos (García, 1995; García & Prinrich, 1993; Martin, March, & Debus, 2003; Martin, et al., 2001; Zuckerman,

et al., 1998) sugerem que, o uso de *self-handicapping* está associado ao uso ineficaz de estratégias de estudo e de aprendizagem, a um baixo uso de estratégias cognitivas e metacognitivas e a baixos níveis de utilização de estratégias de gestão de recursos (e.g., gestão de tempo, de esforço e de locais de estudo), a um elevado número de estratégias de memorização e de processamento superficial, e em última análise, a uma baixa autorregulação (Ganda & Boruchovitch, 2016).

Por último, em relação à percepção subjetiva de rendimento académico, podemos registar que, os rapazes do 1º ano se avaliam mais positivamente do que as raparigas, mas que ao longo dos outros dois anos de licenciatura estas diferenças nas médias deixam de se registar, igualando os valores médios aos das raparigas. Este dado em parte pode ser explicado, possivelmente, por exemplo, pelos rapazes tenderem a manifestar percepções mais positivas de si do que as raparigas, embora alguns estudos sugiram que apresentem resultados académicos inferiores (Almeida et al., 2006; Almeida et al., 2012, Eurydice, 2011, Miranda & Almeida, 2012), o que pode indicar algumas diferenças relacionadas com as práticas educacionais de professores e pais (Eurydice, 2011, Miranda & Almeida, 2012). Verifica-se que à medida que avançam no ano de licenciatura essas percepções tendem a se tornar menos evidentes. Seria interessante, a este propósito, analisar o impacto que os conteúdos académicos, os discursos dos professores, pais e outros, por exemplo, os meios de comunicação social que têm colocado maior ênfase na igualdade de género nos últimos anos, podem ter para o esbater tais diferenças na forma de pensar destes estudantes.

Considerando a segunda questão e o segundo objetivo formulados, podemos referir que, no 1º ano de licenciatura as correlações com significado estatístico são positivas e baixas e, maioritariamente verificam-se no género feminino. Concretamente, as correlações entre as atribuições causais e o uso de estratégias autoprejudiciais apenas se verificaram no caso das raparigas. Podemos ainda referir, por exemplo, as correlações entre os problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração (C_A) e as atribuições causais à falta de capacidade (FD3) ($r_{\varphi} = .19$) e com as atribuições à falta de esforço e organização do estudo (FD1) ($r_{\varphi} = .20$). Entre os problemas de gestão do tempo e preparação adequada para o estudo (G_T) e as atribuições causais à falta de capacidade (FD3) ($r_{\varphi} = .20$) e ainda com G_T e FD1 ($r_{\varphi} = .22$). Considerando a relação entre as variáveis atribuições causais e estratégias autoprejudiciais e a percepção subjetiva de rendimento académico, podemos referir que o número de correlações entre estas variáveis nas raparigas é superior às dos rapazes, porém em certos casos o valor da correlação nos rapazes é superior ao das raparigas (como por

exemplo, BD1 e PRA, $r_{\delta} = .32$ e $r_{\varphi} = .28$), ou nas raparigas, não existe correlação entre estas variáveis, apenas se regista uma correlação nos rapazes, no caso de fraco desempenho (FD1 e PRA $r_{\delta} = .32$).

No 2º ano de licenciatura, verificam-se um maior número de correlações com significado estatístico entre as variáveis em estudo, tanto nos rapazes quanto nas raparigas, muito embora nas raparigas as associações sejam em maior número e mais fortes, também no que se refere à associação entre as variáveis. Assim, destacamos nas raparigas as associações moderadas fortes entre C_A e as atribuições causais ao esforço e à organização do estudo (BD1) ($r_{\varphi} = -.60$) enquanto nos rapazes é fraca ($r_{\delta} = -.27$); entre C_A e PRA ($r_{\varphi} = -.57$, $r_{\delta} = -.24$), destacamos ainda a correlação moderada, nas raparigas, entre FD1 e PRA ($r_{\varphi} = -.40$) a qual contrasta com a correlação fraca nos rapazes ($r_{\delta} = -.27$).

No 3º ano de licenciatura, observam-se correlações com significado estatístico moderado baixo entre as diferentes variáveis em estudo, em ambos os géneros, apesar de haver um maior número de associações e com maior significância estatística no género masculino. Desta forma, salientamos a associação forte, no género feminino, entre C_A e FD1 ($r_{\varphi} = .41$, $r_{\delta} = .37$), a associação moderada, no género masculino entre G_T e as atribuições causais para o fraco desempenho à contingências externas e aleatórias FD2 ($r_{\delta} = .43$), enquanto que no género feminino é uma correlação fraca ($r_{\varphi} = .16$), e ainda destacamos, considerando as correlações entre as variáveis atribuições causais e estratégias autoprejudiciais e as perceções subjetivas de rendimento académico, uma correlação negativa fraca moderada, entre FD1 e PRA ($r_{\varphi} = -.38$, $r_{\delta} = -.38$).

Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Bertrams e Dickhauser (2012), Boruchovitch (2001), Boruchovitch (2004), Ferla et al., (2009), Ganda e Burochovitch (2010), Garcia e Boruchovitch (2015), Haugen et al., (2008), Martini e Del Prette (2005), Neves (2002), Mclean, Strongman e Neha (2007), Mascarenhas et al., (2005), Sitzman & Ely, (2010), Woolfson, et al., (2007) e de Zimmerman & Schunk (2008), que referem que, à medida que os sujeitos vão progredindo na idade, e na escolaridade, tendem a mencionar mais causas internas como fatores responsáveis do seu sucesso e do seu fracasso, uma vez que as suas características cognitivas também se vão desenvolvendo o que permite que compreendam que o (in)sucesso se deve, em grande parte, ao esforço despendido, podendo, conseqüentemente diminuir os seus níveis de sofrimento psíquico e aumentar a regularidade nos comportamentos de enfrentamento das situações de stress (Mclean, Strongman, & Neha, 2007), quando sentem o controlo das causas do evento, isto é, quando associam o fracasso a

fatores internos e instáveis (e.g., esforço), e quando associam ao sucesso fatores estáveis (e.g., capacidade), tornam-se predominantes os pensamentos de preocupação e os comportamentos de evitação (Ganda, 2011). Sugerindo, ainda, que perante um fracasso causado por fatores internos e instáveis (e.g., esforço), os estudantes tendem a refletir com maior frequência sobre as alternativas que poderiam ter evitado essa situação (N'gbala & Brascombe, 2007).

As estratégias *self-handicapping*, por sua vez, são atos ou escolhas tomadas anteriormente ou durante uma atividade e que prejudicam a sua realização (Berglas & Jones, 1978; Coudevylle et al, 2015; Gadbois & Sturgeon, 2011; Woolfson et al., 2007). Em geral, o uso de estratégias *self-handicapping* ocorre em situações em que o indivíduo não se sente plenamente capaz para realizar o que lhe é proposto. Assim, como tem a expectativa de que irá fracassar, ele cria obstáculos à boa execução da tarefa, de modo a que, se de facto falhar, o fracasso seja associado aos impedimentos e não à sua falta de capacidade (Finez & Sherman, 2012). Percebe-se, desse modo, que há uma preocupação do sujeito quanto ao julgamento dos outros frente ao seu desempenho, motivo pelo qual as pesquisas evidenciam que os indivíduos com baixa autoestima apresentam maior incidência no uso de estratégias autoprejudiciais. Neste sentido, de acordo com a literatura, estudantes autorregulados apresentam atribuições mais adaptativas à aprendizagem e menor frequência no uso de estratégias autoprejudiciais (Ganda & Boruchovitch, 2016; Bertrams & Dickhauser, 2012; Zimmerman, 2011). Importa, por último, mencionar nas raparigas a correlação forte em sentido negativo entre C_A e as atribuições ao esforço e organização do estudo ($r = -.60$), menor nos rapazes e negativa ($r = -.27$), que poderá indicar diferenças entre rapazes e raparigas ao nível dos processos de adaptação, do estudo e da aprendizagem, maior nas raparigas do que nos rapazes (Miranda & Boruchovitch, 2017).

Tendo em consideração a terceira e última questão de investigação, bem como o terceiro objetivo específico, podemos referir que a perceção subjetiva de rendimento académico dos rapazes e raparigas é diferente. Assim, no 1º ano, as variáveis que compõem os 3 modelos, nos rapazes, explicam, no seu conjunto 20% da variância da variável perceção subjetiva de rendimento académico, nomeadamente, a variável atribuições causais ao esforço e organização do estudo, a qual explica 10% da variância da variável perceção subjetiva de rendimento. Relativamente às raparigas, as variáveis que constituem os 3 modelos, explicam, no seu conjunto, 19% da variância da variável perceção subjetiva de rendimento académico, onde desses 19%, 9% são explicados pela variável atribuições causais à capacidade. Podemos ainda referir que, no caso dos rapazes, quanto mais

acentuadas são as atribuições à falta de esforço e organização do estudo, menor são as percepções de rendimento académico, e no que concerne às raparigas, uma diminuição dos problemas relacionados com a gestão de tempo e preparação adequada do estudo, traduz-se num aumento da percepção subjetiva de rendimento académico.

No 2º ano, nos rapazes, as variáveis que explicam, no seu conjunto 17% da variância total da variável percepção subjetiva de rendimento académico, é a variável atribuições causais ao esforço e organização do estudo, que explica 9% da variância da variável percepção subjetiva de rendimento. Relativamente às raparigas, as variáveis explicam, no seu conjunto, 37% da variância da variável percepção subjetiva de rendimento académico. A variável problemas relacionados com o controlo da atenção e da concentração, isolada, explica 32% da variância da variável dependente (percepção subjetiva de rendimento académico). Podemos ainda mencionar que, nos rapazes, quanto mais acentuadas são as percepções às atribuições à falta de capacidade, menores são as percepções de rendimento académico e, nas raparigas uma diminuição dos problemas relacionados com a gestão do tempo e a preparação adequada do estudo traduz-se num aumento da percepção subjetiva de rendimento académico, ou um aumento das atribuições à falta de esforço e organização do estudo, traduz-se numa diminuição da percepção subjetiva de rendimento académico.

No 3º ano, as variáveis que nos rapazes explicam no seu conjunto 19% da variância total da variável percepção subjetiva de rendimento académico, são a variável atribuições causais à falta de esforço e organização do estudo, que explica 15% da variância total da variável percepção subjetiva de rendimento académico. Relativamente às raparigas, as variáveis presentes no modelo de regressão explicam no seu conjunto 22% da variância da variável percepção subjetiva de rendimento académico. A variável atribuições causais à falta de esforço e organização do estudo, isolada, explica 15% da variância da variável dependente. Referimos, ainda, que nos rapazes, um aumento das atribuições à capacidade traz um aumento da percepção de rendimento académico e, nas raparigas, um aumento das atribuições ao esforço e organização do estudo, traduz-se num aumento das percepções subjetivas de rendimento académico.

Estes resultados corroboram outros estudos, nomeadamente os de Almeida et al., (2012), Boruchovitch (2004), Chaleta, Rosário, e Grácio, (2006), Cortés-Suarez e Sandiford, (2008), Garcia e Boruchovitch (2015), Haugen, Lund e Ommundsen (2008), Martini e Boruchovitch (2004), Miranda, Almeida e Boruchovitch (2014) e Santana (2017), que sugerem que os estudantes do ensino superior atribuem, tanto ao seu sucesso como ao seu

fracasso à factores internos, principalmente ao esforço. Da mesma forma que, outros estudos (Hattie, 2009; Urdan & Midgley, 1995; Urdan et al., 1998; Martin, Marsh, & Debus, 2003; Schwinger, Wirthwein, Lemmer, & Steinmayr, 2014) salientam que há uma maior tendência dos estudantes utilizarem em menor grau estratégias *self-handicapping*, quando obtêm rendimentos académicos elevados e possuem uma positiva autoperceção de competência académica, desta forma, associa-se a um maior sucesso académico ao menor uso de estratégias *self-handicapping*.

Conclusão, Limitações e Recomendações Futuras

A partir do trabalho de estágio que desenvolvemos no Serviço de Psicologia da UMA, interessou, particularmente, estudar o tema “motivação para aprender dos estudantes”, procurando assim, formas de a compreender e, conseqüentemente atuar no âmbito das funções do psicólogo escolar e da educação. Conforme já referido, este estudo procurou estudar as relações entre as atribuições causais, as estratégias *self-handicapping* e a perceção subjetiva de rendimento académico num grupo de estudantes da Universidade da Madeira. Concretamente, procuramos identificar algumas diferenças nestas variáveis ao longo dos 3 anos de licenciatura, neste grupo de 700 rapazes e raparigas da Universidade da Madeira. Embora a amostra do nosso estudo seja por conveniência, representa cerca de 20% dos estudantes da Universidade da Madeira (cf. <http://www.crup.pt/universidade-da-madeira/>), neste sentido, pensamos que este estudo poderá dar um contributo interessante para o conhecimento destes estudantes, relativamente a duas das dimensões da motivação para aprender, atribuições causais para os resultados académico e uso de estratégias *self-handicapping*, ainda como é que estas variáveis estão relacionadas com as suas perceções subjetivas de rendimento académico. Para além disto, foi nosso objetivo contribuir para os estudos de validação de instrumentos de avaliação nesta área (Atribuições Causais para o Rendimento Académico (QARE, Miranda & Almeida, 2008), e Escala de Estratégias Autoprejudiciais, EEA, Boruchovitch & Ganda, 2013), que por razões de espaço não foram apresentados no presente trabalho. Pelas razões descritas e, de forma humilde, consideramos que é um importante contributo para o mapeamento da motivação dos estudantes na Universidade da Madeira, para além disso, acreditamos que possa trazer um contributo positivo à investigação na área do estudo da motivação para aprender, principalmente no ensino superior, uma vez que as atribuições causais e o uso de estratégias *self-handicapping*

têm uma grande influência na motivação e no comportamento dos estudantes universitários, e provavelmente, na sua futura vida profissional. Partindo do nosso estudo, consideramos que é importante trabalhar com estes estudantes, nalguma disciplina curricular ou em atividades extracurriculares no sentido de perceber melhor estas percepções e em que circunstâncias são ativadas. Ou seja, apesar dos resultados atribucionais indicarem tendencialmente níveis adaptativos, também registamos o uso de estratégias *self-handicapping*, que pode indicar dificuldades, principalmente nas situações de avaliação, caracterizada por fuga às suas responsabilidades para proteger a sua percepção de competência. Por um lado, importa em futuros estudos perceber este tipo de percepções e por outro, face aos dados atuais, identificar os diferentes perfis e devolver os resultados aos participantes. Importa registar, para justificar as afirmações anteriores, que o *corpus* teórico acumulado sugere que o sucesso académico resulta de uma série de fatores psicológicos, como as estratégias cognitivas e metacognitivas do estudante, das suas crenças e autopercepções relativas às suas capacidades académicas, do valor dado à tarefa, das atitudes face à universidade e às aprendizagens, ou de outras características de contexto (Boruchovitch, Almeida, & Miranda, 2016; Bzuneck, Boruchovitch, Miranda, & Almeida, 2014; Miranda & Almeida, 2009; Almeida et al., 2012; Pintrich, 2003; Pintrich & Schunk, 2002).

Neste sentido, e face aos nossos resultados, propomos o desenvolvimento de atividades mais direcionadas para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, como por exemplo, cursos complementares, atividades extracurriculares, disciplinas específicas (Boruchovitch & Ganda, 2013; Costa & Boruchovitch, 2006; Ganda & Boruchovitch, 2016; Woolfson, Grant, & Campbell, 2007); programas de intervenção desenvolvidos pelo serviço de psicologia da Universidade, que objetivem trabalhar, principalmente alternativas de comportamento ao uso das estratégias *self-handicapping*, lidar com os níveis de ansiedade associado às avaliações e estratégias de monitorização e de gestão do tempo, por exemplo.

Como limitações do estudo referimos, especificamente, as relacionadas com o design metodológico, uma vez que centramos o nosso esforço em apenas uma universidade, e na amostragem que é por conveniência. Neste sentido, os resultados obtidos referem-se apenas a um estudo de caso que não pode ser generalizado para outras universidades. Outras limitações referem-se aos instrumentos usados, que pela primeira vez foram usados em estudantes do ensino superior português e que algumas fragilidades foram identificadas conforme estudos detalhados (Gonçalves, Miranda, & Almeida, 2018 (Anexo 1 e 2), que importa corrigir em futuros estudos.

Apesar das suas limitações, a presente investigação revela-se uma mais-valia na obtenção de dados que possam vir a reforçar a importância das crenças atribucionais dos estudantes, relativas ao seu desempenho académico, permitindo uma maior compreensão das diferenças nas atribuições causais, nas estratégias *self-handicapping* na perceção subjetiva do rendimento académico, em virtude do ano de licenciatura e género, numa amostra com pouca investigação nestas áreas. Esperamos assim, que os dados obtidos possam ser úteis para melhor compreender a motivação e os processos de adaptação dos estudantes no ensino superior (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Garcia & Boruchovitch, 2015, Martini & Boruchovitch, 2009; Weiner, 2013).

Referências Bibliográficas

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology*, 87(1), 49.
- Almeida, L., & Freire, T. (2010). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., & Guisande, M. A. (2010). Atribuições Causais na Explicação da Aprendizagem Escolar. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães (Orgs.). *Motivação para aprender – aplicações no contexto educativo*. (pp. 145-166). Petrópolis: Vozes.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos estudantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3).
- Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições Causais para o Sucesso e Fracasso Escolares. *Estudos em Psicologia*, 25(2), 169-176. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001>
- Almeida, L. S., Miranda, L. C., Salgado, A. M., Silva, M., & Martins, V. A. (2012). Impacto da Capacidade cognitiva e das atribuições causais no rendimento escolar na Matemática. *Quadrante*, 21(1), 55-66.
- Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2014). Inteligência e aprendizagem: Confluência no desenvolvimento cognitivo e no sucesso académico. In L. S. Almeida, & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos estudantes* (pp. 47-90). Braga: Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPSIEDUC).
- Arkin, R. M., & Baumgardner, A. (1985). *Self-handicapping*. In J. H. Harvey y G. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169-202). New York: Academic Press.
- Barros, J. H., Barros, A. M., & Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal: aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Beck, G. (2001). A Teoria da Atribuição e sua relação com a educação. *Revista Acadêmica Multidisciplinar*, 1(03), 3-27.

- Berglas, S. (1985). *Self-handicapping* and self-handicappers: A cognitive attributional model of interpersonal self-protective behavior. In R. Hogan y W. Jones (Eds.), *Perspectives in personality* (Vol. 1, pp. 235-270). Greenwich, CT: JAI.
- Berglas, S. (1987). *Self-handicapping* and psychopathology: An integration of social and clinical perspectives. In J. E. Maddux, C. D. Stoltenberg y R. Rosenwein (Eds.), *Social processes in clinical and counseling psychology* (pp. 113-125). New York: Springer-Verlag.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a *self-handicapping* strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality & Social Psychology*, 36(4), 405–417.
- Bertrams, A., & Dickhauser, O. (2012). Thinkers feel better self-control capacity as mediator of the relationship between need for cognition and affective adjustment. *Journal of Individual Differences*, 33(2), 69-75.
- Boruchovitch, E. (2001). Conhecendo as crenças sobre inteligência, esforço e sorte de estudantes brasileiros em tarefas escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14 (3), 461-467.
- Boruchovitch, E. (2004). A study of causal attributions for success and failure in Mathematics among Brazilian students. *Revista Interamericana de Psicologia*, 38(1), 53-60.
- Boruchovitch, E., Almeida, L.S., & Miranda, L. (2017). Autorregulação da aprendizagem e psicologia positiva: Criando contextos educativos eficazes e saudáveis. In E. Boruchovitch, R.G.Azzi & A. Soligo (Org.). *Temas em psicologia educacional: Contribuições para a formação de professores* (pp. 37-60). Mercado das letras. Campinas, SP- Brasil.
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2013). Fostering self-regulated skills in an educational psychology course for Brazilian preservice teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12(2), 157-177.
- Bzuneck, J.A, Boruchovitch, E., Miranda, L., & Almeida, L.S. (2014). Motivação acadêmica dos estudantes. In L.S. Almeida & A.M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos estudantes* (pp. 173-213). Braga: ADIPSIEDUC.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & García, M. (2007). Programa de intervención para mejorar la gestión de los recursos motivacionales en estudiantes universitarios. *Revista Española De Pedagogía*, 65(237), 237-255.
- Canedo, F. (2014). *Self-handicapping y pesimismo defensivo en estudiantes universitarios: su relación con la autoestima y las metas de logro*. Dissertação de Doutorado. Universidade da Coruña.

- Chaleta, E., Rosário, P., & Grácio, M. (2005). Atribuição causal do sucesso acadêmico em Estudantes do Ensino Superior. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 819-826). Braga.
- Coelho, V. (2004). *Estilo Atribucional e sua relação com a Auto-Estima: Um estudo com atletas de elite portuguesas e eslovenas*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Coudevylle, G. R., Martin Ginis, K. A., & Famose, J. P. (2008). Determinants of *self-handicapping* strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 391-398.
- Coudevylle, G. R., Martin Ginis, K. A., Famose, J. P., & Gernigon, C. (2009). An experimental investigation of the determinants and consequences of *self-handicapping* strategies across motivational climates. *European journal of sport science*, 9(4), 219-227.
- Coudevylle, R., Gernigon, C., Ginis, M., & Famose, P. (2015). Les stratégies d’auto-handicap: fondements théoriques, déterminants et caractéristiques. *Psychologie française*, 60(3), 263-283.
- Costa, E., & Boruchovitch, E. (2006). A autoeficácia e a motivação para aprender. Considerações para o desempenho escolar dos estudantes. In Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. J. (Eds.). *Autoeficácia em diferentes contextos*. Campinas, SP: Alínea.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Dela Coleta, J. A., & Dela Coleta, M. F. (2006). *Atribuição de causalidade: Teoria, pesquisa e aplicações*. (2ª ed.). Taubaté: Cabral Livraria e Editora Universitária.
- Deppe, R., & Harackiewicz, J. (1996). *Self-handicapping* and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 868-876. doi: 10.1037/0022-3514.70.4.868

- Eronen, S., Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and *self-handicapping* strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177.
- Eurydice. (2011). *Diferenças de Género nos resultados escolares: estudos sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Lisboa: Eurydice/GEPE.
- Faria, L. (1998). Concepções pessoais de inteligência, atribuições e rendimento escolar: Desenvolvimento de um modelo compreensivo de inter-relações durante a adolescência. *Psicologia*, XII (1), 101-113
- Feick, D. L., & Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of *self-handicapping*: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21(2), 147-163.
- Ferradás, M., Freire, C., & Núñez, J. C. (2017). Self-protection profiles of worth and academic goals in university students. *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 669-686.
- Ferradás, M., Freire, C., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2015). Estratégias de *self-handicapping* en estudiantes universitarios. Diferencias entre cursos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (01), 063-066.
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2009). Student models of learning and their impact on study strategies. *Studies in Higher Education*, 34(2), 185-202.
- Figueira, A. P. C., & Lobo, R. A. C. T. (2012). A trilogia atribuições causais, concepções pessoais de inteligência e mensagens de feedback: Um contributo para a compreensão do fracasso escolar. *Práxis Educacional*, 8(13), 83-105.
- Formiga, N. (2004). Atribuição de causalidade e rendimento académico: predição e diferença em estudantes da universidade pública e privada. *Revista de Psicologia da UNC*, 2(1), 3-14.
- Frieze, I., & Weiner, B. (1971). Cue utilization and attributional judgments for success and failure. *Journal of Personality*, 39(4), 591-605.
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222.

- Ganda, D. (2011). *Atribuições de Causalidade e Estratégias self-handicapping de Estudantes de Curso de Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- Ganda, D. R. & Boruchovitch, E. (2010). *As Atribuições de Causalidade para o Sucesso e Fracasso acadêmico de Estudantes de um Curso de Pedagogia*. Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED. Londrina, PR.
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). *Self-handicapping strategies for learning of preservice teachers*. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 417-42
- Ganda, D., & Boruchovitch, E. (2016). *As Atribuições de Causalidade e as Estratégias self-handicapping de Estudantes do Curso de Pedagogia*. *Psico-USF*, 21(2), 331-340
- García, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. En P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning* (pp. 29-42). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Garcia, N. R., & Boruchovitch, E. (2014). *Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes*. *Psico USF*, 19 (2), 277-286.
- Garcia, N. R., & Boruchovitch, E. (2015). *As Atribuições de Causalidade no Ensino Fundamental: Relações com Variáveis Demográficas e Escolares*. *Psico*, 46(2), 176-187.
- Green, J., Martin, A. J., & Marsh, H.W. (2007). *Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity*. *Learning and Individual Differences*, 17(3), 269-279. doi: 10.1016/j.lindif.2006.12.003
- Gonçalves, J., Miranda, L., & Almeida, L. (2018). *Estudo das características psicométricas das atribuições causais para o rendimento escolar em estudantes do ensino superior*. Comunicação apresentada no Encontro das Especialidades: Três Especialidades de uma só Psicologia, em Almada nos dias 16 e 17 de fevereiro de 2018.
- Gonçalves, J., Miranda, L., & Almeida, L. (2018). *Estudo das características psicométricas da Escala de Estratégias Autoprejudiciais em estudantes do ensino superior*. Comunicação apresentada no Encontro das Especialidades: Três Especialidades de uma só Psicologia, em Almada nos dias 16 e 17 de fevereiro de 2018.

- Gúzman, R., & Rodríguez-Rodríguez, D. (2016). Autoconcepto académico y atribuciones causales sobre el rendimiento académico en adolescentes en situación de riesgo. In Costa, J. (coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 2172-2179). San Cristóbal de La Laguna.
- 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: John Wiley & Sons.
- Hewstone, M., & Fincham, F. (1996). Attribution theory and research: Back issues and applications. In M. Hewstone, W. Stroebe & G. M. Stephenson (Eds.), *Introduction to social psychology: A european perspective* (2nd ed., pp.167-204). Oxford: Blackwell Publishers.
- 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 & Social Psychology*, 84, 177-193.
- Higgins, R. L., & Berglas, S. (1990). The maintenance and treatment of *self-handicapping*. In R. L. Higgins, C. R. Snyder & S. Berglas (Eds.): *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 187-238). New York: Plenum Press.
- Jackson, C. (2002). "Laddishness" as self-worth protection strategy. *Gender and Education*, 14(1), 37-50. doi: 10.1080/09540250120098870
- 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., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions the attribution process in person perception. *Advances in experimental social psychology*, 2, 219-266.
- Karaman, M. A., & Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of US and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106-110.

- Kapikiran, S. (2012). Achievement goal orientations and *self-handicapping* as moderator of the relationship between intrinsic achievement motivation and negative automatic thoughts in adolescence students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 705-711.
- Kelley, H. 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 Press.
- Kinon, M. D., & Murray, C. B. (2007). A Profile of the College Self-Handicapper. *Undergraduate Research Journal*, 1, 13-17.
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of *self-handicapping* tendencies. *The Journal of Social Psychology*, 138, 524-534.
- Kimble, C. E., & Hirt, E. R. (2005). Self-focus, gender, and habitual *self-handicapping*: Do they make a difference in behavioral *self-handicapping*? *Social Behavior and Personality*, 33(1), 43-56. doi: 10.2224/sbp.2005.33.1.43
- Leary, M. R. (1986). The impact of interactional impediments on social anxiety and self-presentation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(2), 122-135. doi: 10.1016/0022-1031(86)90032-6
- 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.
- Mägi, K., Hädkind, P., & Kikas, E. (2010). Performance-approach goals, task-avoidant behaviors, and conceptual knowledge as predictors of first graders' school performance. *Educational Psychology*, 30, 89-106.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). *Self-handicapping* and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.87
- 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.
- Martini, M. L., & Del Prette, Z. (2005). Atribuições de causalidade e afetividade de estudantes de alto e baixo desempenho acadêmico em situações de sucesso e fracasso escolar. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(3), 355-368.

- Martini, M. L., & Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas, SP: Alínea.
- Mascarenhas, S., Almeida, L. S., & Barca, A. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação, 18* (1), 77-91.
- Matteucci, M. C. (2017). Attributional retraining and achievement goals: An exploratory study on theoretical and empirical relationship. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology, 67*(5), 279-289.
- Mclean, J. A., Strongman, K. T., & Neha, T. N. (2007) Psychological Distress, Causal Attributions, and Coping. *New Zealand Journal of Psychology, 36*(2), 85-94
- McCrea, S. M. & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in *self-handicapping*. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(10), 1378-1389. doi: 10.1177/01461672012710013
- 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.
- Midgley, C., Arunkumar, R., & Urdan, T. C. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic *self-handicapping* strategies. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 423-434. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.423
- Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of *self-handicapping* strategies. *The Journal of Early Adolescence, 15*(4), 389-411.
- Mikulincer, M., & Marshand, O. (1991). An excuse perspective of the learned helplessness paradigm: The self-protective role of causal attribution. *Journal of Social and Clinical Psychology, 10*(2), 134-151. doi: 10.1521/jscp.1991.10.2.134
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2008). Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE). *Braga: Universidade do Minho*.
- Miranda, L., & Almeida, L. S. (2009). As metas académicas como operacionalização da motivação do estudante. *ETD – Educação Temática Digital, Campinas, 10*, 36-61.
- Miranda, L., Almeida, L. S., & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições causais para os resultados escolares (QARE): Evidências de validade e consistência interna. *Psicologia, Educação e Cultura, 131-149*.

- Miranda, L., Almeida, L. S., Boruchovitch, E., Almeida, A., & Abreu, A. (2012). Atribuições causais e nível educativo familiar na compreensão do desempenho escolar em estudantes portugueses. *Psico-USF*, 17(1), 1-9.
- Miranda, L., Ganda, D.R., & Boruchovitch, E. (2016). *Estudo das relações entre as atribuições causais para o rendimento escolar as estratégias self-handicapping e a percepção subjectiva do rendimento em estudantes do ensino secundário*. Comunicação apresentada no IV Seminário Internacional “Cognição, Aprendizagem e Desempenho”, na Universidade do Minho nos dias 21 a 23 de julho de 2016.
- Miranda, L., Boruchovitch, E., & Ganda, D. (2017). Contributos para a Validação da Escala de Estratégias *self-handicapping* em estudantes do Ensino Secundário Português. *Revista AMAzônica*, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA, 19(2), 8-22.
- Mikulincer, M., & Marshand, O. (1991). An excuse perspective of the learned helplessness paradigm: The self-protective role of causal attribution. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(2), 134.
- Murray, C. B., & Warden, M. R. (1992). Implications of *self-handicapping* strategies for academic achievement: A reconceptualization. *Journal of Social Psychology*, 132(1), 23-37. doi: 10.1080/00224545.1992.9924685
- Neves, L. F. (2002). *Um estudo sobre as relações entre a percepção e as expectativas dos professores e dos estudantes e o desempenho na matemática*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
- 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.
- Nolen, S. B. (1996). Why study? How reasons for learning influence strategy selection. *Educational Psychology Review*, 8(4), 335-355. doi: 10.1007/BF01463938
- Onatsu-Arvilommi, T., Nurmi, J., & Aunola, K. (2002). The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction*, 12, 509-527.
- Oleson, K. C., Poehlmann, K. M., Yost, J. H., Lynch, M. E., & Arkin, M. (2000). Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance. *Journal of Personality*, 68(3), 491-524. doi: 10.1111/1467-6494.00104

- 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.
- Pina Neves, S. (2007). *Concepções pessoais de competência: Contributos para a construção e validação de um modelo compreensivo no contexto de realização escolar*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Porto.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2008). Atribuições e dimensões causais: Reformulação, adaptação e validação de um questionário. *Psychologica*, 48, 47-75.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, Research, and Applications* (2.^a ed.). Ohio: Merrill Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. L. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones* (2^a ed.). Madrid: Prentice-Hall
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of *self-handicapping* in university students. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 727-737.
- Rhodewalt, F. (2008). *Self-handicapping*: On the self-perpetuating nature of defensive behavior. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1255-1268. doi: 10.1111/j.1751-9004.2008.00117.x
- Rhodewalt, F., & Davison Jr, J. (1986). *Self-handicapping* and subsequent performance: Role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(4), 307-322.
- Rhodewalt F., & Tragakis M. (2002). *Self-handicapping* and the social self: The costs and rewards of interpersonal self-construction. In Forgas J., Williams K. (Eds.). *The social self: Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives* (pp. 121–143). Philadelphia: Psychology Press.

- Riggs, J. (1992). *Self-handicapping and achievement. In Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. New York: Cambridge University Press
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. A. (2004). Diferencias en el uso de *self-handicapping* y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación. *Psicothema*, 16(4), 625-631.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28. doi: 10.1037/h0092976
- Ryska, T. A. (2002). Effects of situational *self-handicapping* and state self-confidence on the physical performance of young participants. *The Psychological Record*, 52(4), 461-478.
- Sanna, L. J., & Mark, M. M. (1995). *Self-handicapping*, expected evaluation, and performance: Accentuating the positive and attenuating the negative. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 64(1), 84-102.
- Santana, C. M. (2017). *Teoria da Atribuição: um estudo da atribuição da causalidade do desempenho acadêmico de estudantes do Curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Federal do Estado de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Uberlândia.
- 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.
- Schunk, D., Pintrich, P., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications*. NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic *self-handicapping* - global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134-143.
- Schwinger, M., & Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of *self-handicapping* —The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 21(6), 699-709.
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic *self-handicapping* and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744-761.
- 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.

- Sitzmann, T., & Ely, K. (2010). Sometimes you need a reminder: The effects of prompting self-regulation on regulatory processes, learning, and attrition. *Journal of Applied Psychology, 95*(1), 132-144.
- Snyder, C. R., & Higgins, R. L. (1988). Excuses: Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological Bulletin, 104*(1), 23-45. doi: 10.1037/0033-2909.104.1.23
- Takeuchi, H., Taki, Y., Nouchi, R., Hashizume, H., Sekiguchi, A., Kotozaki, Y., ... & Kawashima, R. (2013). Anatomical correlates of *self-handicapping* tendency. *Cortex, 49*(4), 1148-1154.
- Thompson, T. (1996). Self-worth protection in achievement behaviour: A review and implications for counselling. *Australian Psychologist, 31*(1), 41-47. doi: 10.1080/00050069608260175
- Thompson, T. (2004). Re-Examining the Effects of Non Contingent Success on *Self-handicapping* Behavior. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 239-260.
- 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. doi: 10.1037/0022-3514.60.5.711
- Torres, M. C. (1997). *La Motivación Académica*. Navarra: S. A. Eunsa Ediciones.
- Urduan, T. C., & Midgley, C. (2001). Academic *self-handicapping*: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review, 13*, 115-138.
- Urduan, T., Midgley, C. & Anderman, E. M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of *self-handicapping* strategies. *American Educational Research Journal, 35*(1), 101-122. doi: 10.3102/00028312035001101
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. & González-Pienda, J. A. (2005). Self-worth protection strategies in higher educational students: Exploring a model of predictors and consequences. In R. Nata (Ed.), *New directions in higher education* (99-126). New York: Nova Science Publishers.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pienda, J.A. & Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias motivacionales de autoprotección. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 13*(5), 617-632
- 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. 106th, San Francisco, Aug, 14-18.

- Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, Excuses: *Self-handicapping* in an Australian Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 271-281.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *American Educational Research Association*, 42(2), 203-215.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 3-25. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.71.1.3>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- 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. (2010). The development of an attribution based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.
- Weiner, B., & Sierad, J. (1975). Misattribution for failure and enhancement of achievement strivings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 415.
- 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.
- Wolters, C. A., Fan, W., & Daugherty, S. G. (2013). Examining achievement goals and causal attributions together as predictors of academic functioning. *The Journal of Experimental Education*, 81(3), 295-321.
- 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.
- Yang, L., He, Y. F., & Mao, J. P. (2007). Relationship among self-esteem, achievement goal and *self-handicapping* of senior high school students [Resumen]. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 15(4), 395-396.

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

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49-64). New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.

Anexo 1. Poster do Estudo das Características Psicométricas do QARE

ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DO QUESTIONÁRIO DE ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA O DESEMPENHO ESCOLAR EM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Jennire Gonçalves*, Lúcia C. Miranda*, & Leandro S. Almeida**
(*Universidade da Madeira & **Universidade do Minho)

INTRODUÇÃO

De acordo com Weiner (1986), as causas são um dos conceitos chave da teoria atribucional e procuram dar resposta a perguntas dentro do contexto académico, como por exemplo "Porque falhei neste exame? Porque obtengo êxito nesta disciplina?". As causas que os sujeitos percebem como responsáveis dos seus resultados ajudam a interpretar o que ocorreu e influenciam as suas ações, condicionando as consequências psicológicas (afetivas e cognitivas) e o próprio rendimento académico. Neste sentido, as atribuições causais referem-se a crenças importantes que atuam no final da sequência motivacional e influenciam as expectativas de sucesso futuro dos indivíduos (Almeida, Miranda & Guisande, 2008; Miranda, Almeida & Boruchovitch, 2014). De acordo com Garcia e Boruchovitch (2014) parece existir uma certa coerência entre o tipo de atribuições que os sujeitos consideram para explicar os seus comportamentos e os seus comportamentos efetivos. Por outro lado, a avaliação das atribuições causais tem suscitado algumas dificuldades, sobretudo podemos questionar-nos sobre a adequação dos diversos métodos de avaliação disponíveis e sobre a precisão e validade dos resultados obtidos (Miranda, et al, 2008). Assim, quando consideramos a avaliação das atribuições causais devemos perguntar-nos se pretendemos analisá-las tendo em conta a especificidade da situação (atribuições situacionais) ou se estamos interessados em estudá-las enquanto estilos atribucionais, isto é, conceptualizando-as na sua consistência no tempo e através das situações (Miranda, Almeida, & Boruchovitch, 2014). Como instrumentos de avaliação, podemos mencionar os questionários de resposta aberta onde os sujeitos descrevem porque é que obtiveram sucesso ou insucesso numa dada tarefa, questionários fechados em que os sujeitos avaliam o peso relativo de diversas causas para o resultado obtido, escalas de formato *likert* para um conjunto de causas independentes, onde os sujeitos indicam o grau de importância de cada uma delas ou, ainda, pede-se ao sujeito que indique a principal causa responsável por um determinado resultado. As escalas ipsativas ou de escolha forçada são menos frequentes, por oposição às escalas tipo *likert*, onde o sujeito acaba por poder expressar o seu grau de concordância ou discordância face a cada item do inventário, adotando uma escala de 5, 7 ou mais pontos (Miranda, et al, 2008; Miranda, Almeida, & Boruchovitch, 2014). Neste sentido, importa aperfeiçoar as metodologias empregues na sua avaliação, apresentando-se neste trabalho o primeiro estudo de validação do Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE, Miranda & Almeida) junto de um grupo de alunos do ensino superior, a propósito da precisão e validade.

O presente estudo tem por objetivo apresentar a estrutura fatorial e o poder discriminativo do questionário de atribuições causais para o desempenho escolar, junto de uma amostra de 700 alunos do ensino superior da Universidade da Madeira.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Idade		Género			
Média	DP	Máx	Min	Masc	Femin
21	4,48	56	17	44,4%	55,6%

F.Artes Humanidades	F. Ciências Exatas e da Engenharia	F. Ciências Sociais	F. Da Vida e Saúde
34,3%	21,4%	34,9%	9,4%

INSTRUMENTO

Para este estudo, foi utilizado o Questionário de Atribuições de Resultados Escolares na sua última versão (QARE; Miranda, & Almeida 2008). Este instrumento avalia as atribuições causais para as situações de bom e fraco desempenho académico. Para cada uma destas situações, apresentam-se 18 justificativas ou causas possíveis, devendo o aluno classificar cada uma delas de acordo com uma escala de tipo *Likert* com 5 pontos (desde 1, ou nunca, até 5, ou sempre). Do ponto de vista teórico, os itens do QARE repartem-se por três dimensões ou atribuições causais: duas reportadas a **factores pessoais (capacidade e método de estudo)** e um fator reportado a **contingências externas e aleatórias**.

PROCEDIMENTO

Este questionário foi aplicado coletivamente ao nível das turmas constituídas, durante um tempo letivo cedido pelos professores. Salientou-se aos alunos que os resultados se destinavam a uma investigação, justificando a necessidade da sinceridade nas suas respostas. Não havendo boas e más respostas, pediu-se a leitura sempre uma leitura atenta. Possibilitava-se que os alunos não realizassem o questionário se assim o decidissem. Nenhum tomou essa atitude mas alguns protocolos foram anulados porque mal preenchidos. As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa IBM SPSS (versão 23.0 para windows).

BIBLIOGRAFIA

- Inciá, L. S. & Guisande, M. A. (2010). Atribuições Causais na Explicação da Aprendizagem Escolar. In E. Boruchovitch, J. A. Brunski, & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender – aplicações no contexto educativo*. (pp. 145-166). Petrópolis: Vozes.
- Almeida, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições Causais para o Sucesso e Fracasso Escolares. *Estudos em Psicologia*, 23(2), 169-176. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X200800200001>
- García, N. R., & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes. *Psico USF*, 19 (2), 277-286.
- Miranda, L. C., & Almeida, L. S. (2008). Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE). Braga: Universidade do Minho.
- Miranda, L., Almeida, L. S., Veiga, F., Ferreira, A., & Soares, F. (2008). Contributos para o estudo das propriedades psicométricas do Questionário das Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE). In A. P. Noronha et al. (Eds.), *Actas da Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos"*, pp. 1035-1045. Braga: Psiquálbrios
- Miranda, L., Almeida, L. S., & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições causais para os resultados escolares (QARE): Evidências de validade e consistência interna. *Psicologia: Educação e Cultura*, 13(1), 149.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.

RESULTADOS

Estudo da estrutura fatorial, consistência interna e poder discriminativo dos itens

Para o estudo da dimensionalidade do questionário procedemos a uma análise fatorial usando o método das componentes principais com rotação *varimax*. Esta análise foi realizada considerando as situações de bom e fraco desempenho académico em separado. A solução encontrada forneceu uma solução inicial com quatro componentes para as dimensões bom desempenho e fraco desempenho. Alguns itens não se situaram na dimensão esperada pelo que foram eliminados concretamente os itens 1, 3, 10, 13, e 18. Nova análise foi realizada, e a solução fatorial foi de três fatores para cada dimensão da escala, bom e fraco desempenho. Concretamente para a dimensão bom desempenho, o índice KMO situou-se em .82, sendo também favorável o índice de esfericidade de Bartlett ($X^2=3480,616$; $gl=153$; $p=.000$), e explicando os três fatores no seu conjunto 56% da variância dos itens. Para a situação de fraco desempenho o valor do índice KMO situou-se em .85, sendo igualmente significativo o teste de esfericidade de Bartlett ($X^2=4342,891$; $gl=153$; $p=.000$), explicando esses três fatores 61% da variância dos itens.

Quadro 1 - Análise dos itens por subescala para a situação de bom desempenho

Subescalas	Média	Desvio Padrão	Ritc	Alpha se
Fator 1 - Esforço e organização do estudo				
12 - A organização que coloco no meu estudo	3,73	0,96	0,71	0,81
14 - Ao número de horas que dedico ao estudo	3,59	0,96	0,64	0,82
9 - A organização dos meus apontamentos	3,59	1,07	0,64	0,83
4 - Ao empenho que coloco no meu estudo	4,11	0,87	0,65	0,83
6 - A vontade que tenho de estudar	3,44	1,07	0,61	0,83
16 - A minha capacidade de tirar bons apontamentos nas aulas	3,27	1,01	0,57	0,84
Total da subescala ($\alpha = 0,85$)				
Fator 2 - Contingências externas e aleatórias				
8 - Ao incentivo que recebo por parte dos professores	2,82	1,00	0,58	0,58
7 - Ao reconhecimento do meu esforço por parte dos professores	2,82	0,97	0,55	0,60
15 - Porque sou boa pessoa e os professores ajudam-me	2,20	1,02	0,40	0,70
17 - As explicações que recebo por parte dos professores	3,14	0,92	0,43	0,67
Total da subescala ($\alpha = 0,70$)				
Fator 3 - Capacidades				
5 - A facilidade que tenho em compreender a matéria	3,68	0,78	0,43	0,30
2 - A minha inteligência e capacidades intelectuais	3,91	0,65	0,29	0,52
11 - Aos conhecimentos anteriores ou às bases que fui adquirindo	3,69	0,84	0,34	0,46
Total da subescala ($\alpha = 0,54$)				

Quadro 2 - Análise dos itens por subescala para a situação de fraco desempenho

Subescalas	Média	Desvio Padrão	Ritc	Alpha se
Fator 1 - Esforço e organização do estudo				
14 - Ao pouco tempo que dedico ao estudo	3,10	1,13	0,73	0,83
6 - A pouca vontade de estudar	3,22	1,14	0,69	0,84
4 - A minha falta de empenho no estudo	3,14	1,16	0,66	0,85
9 - A falta de organização dos meus apontamentos	2,63	1,12	0,66	0,85
12 - A dificuldade em organizar o meu estudo	2,76	1,07	0,69	0,84
16 - A minha dificuldade em tirar bons apontamentos nas aulas	2,48	0,98	0,55	0,86
Total da subescala ($\alpha = 0,87$)				
Fator 2 - Contingências externas e aleatórias				
8 - A falta de incentivo por parte dos professores	2,66	1,03	0,64	0,66
7 - A falta de reconhecimento do meu esforço por parte dos professores	2,39	0,96	0,62	0,68
17 - A falta de explicações que recebo por parte dos professores	2,60	0,96	0,54	0,72
15 - Ao facto dos professores me terem marcado como mau aluno	1,85	1,07	0,46	0,77
Total da subescala ($\alpha = 0,77$)				
Fator 3 - Capacidades				
5 - A dificuldade que tenho em compreender a matéria	3,09	0,94	0,51	0,48
2 - A minha falta de capacidade ou inteligência	2,16	0,86	0,40	0,62
11 - A falta de conhecimentos ou de bases anteriores	2,71	1,01	0,47	0,54
Total da subescala ($\alpha = 0,65$)				

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho apresentou-se a validade fatorial e os índices de precisão dos resultados dos itens e das subescalas de cada dimensão do Questionário de Atribuições Causais para os Resultados Escolares (QARE, Miranda & Almeida, 2008) junto de um grupo de alunos do Ensino Superior, procurando-se assim realizar um primeiro estudo de validação do QARE no ensino superior. Tomando a opção teórica dos seus autores, o QARE inclui a avaliação de três causas atribucionais: (i) justificações em torno das capacidades ou falta de capacidades, (ii) justificações assentes no esforço e na organização do estudo ou na falta de esforço e de organização do estudo, e (iii) justificações relacionadas com factores aleatórios e contingências externas (não dependentes da vontade e de atributos pessoais). A configuração final dos itens do questionário é a mesma da versão do QARE para o ensino básico e secundário, não se afastando dos elementos essenciais do modelo teórico proposto por Weiner (1979, 1985).

Os índices de validade e de precisão situaram-se maioritariamente a níveis adequados, considerando o número de itens por cada subescala. Neste quadro, nos próximos estudos procurar-se-á aplicar este questionário junto de outros alunos do ensino superior de outras Universidades considerando, ainda, aumentar o número de itens nas duas subescalas com menor fiabilidade. Tem-se a expectativa que o QARE possa instituir-se como um instrumento interessante na investigação e intervenção psicoeducativa.

Anexo 2. Poster do Estudo das Características Psicométricas da EEA

ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE ESTRATÉGIAS AUTOPREJUDICIAIS EM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

Jennire Gonçalves*, Lúcia C. Miranda*, & Leandro S. Almeida**

(*Universidade da Madeira & **Universidade do Minho)

INTRODUÇÃO

O estudo da motivação, dentro do paradigma da psicologia cognitiva e sociocognitiva, assume que o sujeito tem um papel ativo e intencional nas suas aprendizagens, agindo em função das suas expectativas e crenças. Considera-se que as pessoas são naturalmente motivadas a procurar informações sobre os seus ambientes e sobre as suas capacidades para agir, a partir de uma avaliação dos eventos e do impacto das suas ações sobre os outros, nos seus contextos de pertença (Miranda, Almeida, & Boruchovitch, 2013; Moskowitz & Grant, 2009; Urdan & Schoenfelder, 2006; Weiner, 2010). Porém, também existem alguns sujeitos que são inseguros quanto às suas capacidades para realizarem certas atividades, apresentam dificuldades em se autoavaliar e em refletir sobre o seu desempenho ignorando o impacto dos seus atos (Miranda, Boruchovitch, & Ganda, 2017). Assim, perante as situações de realização, a insegurança dessas pessoas desencadeia um processo motivacional voltado para a proteção da sua autoestima marcada pela adoção de estratégias que auto prejudicam o seu desempenho (Jones & Berglas, 1978). Estas pessoas, com elevado medo do fracasso, empenham-se para apresentar comportamentos voltados para manter a atribuição à capacidade intacta, porque as falhas poderiam causar uma baixa na sua avaliação pessoal e social (Ganda & Boruchovitch, 2016; Birney, Burdick, & Teevan, 1969). Logicamente, que nem sempre, esses comportamentos se traduzem em ações adequadas à realização de uma atividade e, às vezes, têm como objetivo proteger o valor da pessoa (Miranda, Boruchovitch, & Ganda, 2017). Deste modo, a baixa autoestima e o medo do fracasso podem desencadear o uso de estratégias auto protetoras e, ao mesmo tempo, prejudiciais ao desempenho do sujeito. Essas estratégias incluem, no âmbito cognitivo, uma redução na importância da atividade e a 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 com a capacidade seria aplicar menos esforço na tarefa, o que seria facilmente aceite como um motivo plausível para o fracasso (Ganda, 2011).

O presente estudo tem por objetivo apresentar a estrutura fatorial e o poder discriminativo dos itens da Escala de Estratégias Auto prejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2013) na sua versão portuguesa, junto de uma amostra de 700 alunos do ensino superior da universidade da Universidade da Madeira

MÉTODO

PARTICIPANTES

Idade	Gênero	
	Masc	Femin
Média DP	4,48	56
Min	17	44,4%
Max	56	55,6%

F. Artes Humanidades	F. Ciências Exatas e da Engenharia	F. Ciências Sociais	F. Da Vida e Saúde
34,3%	21,4%	34,9%	9,4%

INSTRUMENTO

A Escala de Estratégias de Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2013) apresenta um total de 19 itens com formato Likert, aparecendo as respostas categorizadas de 1 (não tem nada a ver comigo) a 4 (descreve-me bem). De acordo com o estudo brasileiro (Boruchovitch & Ganda, 2013), os 19 itens repartem-se por dois fatores:

Fator 1: Problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades académicas

Pontuação mínima = 14; Pontuação Máxima= 44; Valor do α de Cronbach= .83.

Fator 2: Problemas do controlo da atenção e da concentração

Pontuação mínima = 08; Pontuação Máxima= 23; Valor do α de Cronbach= .75.

PROCEDIMENTO

Estes questionários foram aplicados coletivamente ao nível das turmas constituídas, durante um tempo letivo cedido pelos professores. Salientou-se aos alunos que os resultados se destinavam a uma investigação, justificando a necessidade da sinceridade nas suas respostas. Não havendo boas e más respostas, pediu-se a leitura sempre uma leitura atenta. Possibilitava-se que os alunos não realizassem o questionário se assim o decidissem. Nenhum tomou essa atitude mas alguns protocolos foram anulados porque mal preenchidos. As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa IBM SPSS (versão 23,0 para windows).

BIBLIOGRAFIA

- Antony, J. (2016). Academic Self-Efficacy and Self-Handicapping: Are They Influenced by Self-Regulated Learning? *Journal of Research: THE BEDE ATHENAEUM*, 7(1), 15-22.
- Birney, R. C., Burdick, H. & Teevan, R. C. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand - Reinhold Company.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 12(2), 361-373.
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2013). Escala de Estratégias Autoprejudiciais. *Manuscrito não publicado*. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, SP.
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2017). Contributos para o trabalho e académicos em nível de universidade. *European Journal of Psychology of Education*, 32(4), 669-686.
- Ganda, D., & Boruchovitch, E. (2016). As Atribuições de Causalidade e as Estratégias Autoprejudiciais de Alunos do Curso de Pedagogia. *Psico-USF*, 21(2), 331-340.
- 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.
- Marrin, J. A. S., & Boruchovitch, E. (2014). Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy. *Psiké*, 24, 59, 323-330. doi: 10.1590/1982-43272459201406.
- Miranda, L. C., Almeida, L. S., & Boruchovitch, E. (2014). Motivação para aprender: Determinantes e sua avaliação. *Atas do II Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Rendimento*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Miranda, L., Boruchovitch, E., & Ganda, D. (2017). Validação da Escala de Estratégias Autoprejudiciais em alunos do Ensino Secundário Português. *Revista Académica LAPSAM/GEPEPE/UFAM/CP/EDUA*, 19(2), 8-22.
- Moskowitz, G. B., & Grant, H. (2009). *The psychology of goals*. New York: Guilford Press.
- Silva, A. L., Simão, A. M. V., & Sá I. (2004). Auto-regulação da aprendizagem: Estudos teóricos e empíricos. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande*, 10, 19, 57-74.
- Schunk, D. H. (2008). Attribution as motivators of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-regulated learning: theory, research and applications* (p. 243-266). Englewood, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349.
- Weiner, B. (2010). The development of and attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45, 28-36.

RESULTADOS

Estudo da estrutura fatorial, consistência interna e poder discriminativo dos itens.

Para a análise da dimensionalidade da escala procedemos a uma análise fatorial dos itens, resultando quatro fatores isolados e que, no seu conjunto, explicavam 52% da variância nos itens. Os dois primeiros fatores assumem-se como mais importantes e mais representados nos itens selecionados. Previamente calculámos o índice KMO, situando-se o valor em 0,92 e o teste de esfericidade de Bartlett ($X^2 = 3831,448$; $gl = 171$; $p < 0,00$). Após leitura e análise dos itens nos fatores e sua conjugação com o referencial teórico, optou-se por retirar três itens (item 2, item 6 e item 14) por não se situarem na dimensão previamente esperada, avançando para nova extração de fatores. Nesta altura, combinando os valores próprios e a representação gráfica dos fatores (gráfico *scree plot*) optou-se por fixar a estrutura fatorial em dois fatores. Explicando os dois fatores 44% da variância total dos itens, explicando o fator 1 cerca de 25%, o fator 2 cerca de 19%. Neste caso, o índice KMO foi de .91 e o teste de esfericidade de Bartlett mostrou-se estatisticamente significativo: $X^2 = 3242,552$; $gl = 120$; $p = 0,00$.

No Quadro 1, apresentamos os itens organizados em torno de cada fator, os valores da média, desvio-padrão, correlação item x total corrigido (ritc) e α da subescala se o item for eliminado e o valor do λ^2 .

Quadro 1- Análise dos itens por subescala

Subescalas	Média	Desvio Padrão	Ritc	Alpha se
Fator 1 – Problemas de gestão do tempo e da preparação adequada das atividades académicas				
1 - Alguns alunos estudam nas vésperas do teste. Caso se saiam mal dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda a matéria.	1,87	0,82	0,45	.84
9 - Alguns alunos deixam para depois o estudo e a realização de trabalhos académicos, às vezes, chegam ao ponto de não os realizar. Caso se saiam mal na disciplina, dizem que foi por falta de tempo.	1,57	0,75	0,59	.82
10 - Alguns alunos não leem os textos recomendados pelos professores antes das aulas. Caso se saiam mal na avaliação, dizem que foi porque os textos eram muito chatos.	1,88	0,87	0,52	.83
11 - Alguns alunos realizam outras atividades (veem televisão, ouvem música ou navegam na internet) mesmo sabendo que têm pouco tempo para fazer um trabalho. Caso não se saiam bem, dizem que o trabalho era muito extenso.	1,76	0,84	0,63	.82
13 - Alguns alunos não se preparam e sentem-se muito ansiosos no momento da realização de uma frequência ou exame. Caso se saiam mal, dizem que a ansiedade os prejudicou.	1,99	0,92	0,46	.84
15 - Alguns alunos adiam a realização de algumas tarefas importantes até ao limite do prazo estabelecido pelo professor. Caso se saiam mal, dizem que o trabalho foi feito à última hora.	1,85	0,91	0,65	.82
16 - Alguns alunos não organizam bem o seu tempo e precisam de ficar várias noites seguidas acordados para realizar um trabalho importante. Caso se saiam mal, dizem que estavam com muito sono.	1,69	0,85	0,59	.82
17 - Alguns alunos ficam muito focados em detalhes não essenciais de uma atividade importante e acabam por se dedicar menos ao seu conteúdo. Caso a nota não seja a esperada, dizem que não tiveram tempo de fazer um bom trabalho.	1,74	0,83	0,53	.83
18 - Alguns estudantes não investem tempo suficiente na realização de um trabalho importante e se o resultado não é bom dizem que não se envolveram.	1,68	0,77	0,60	.82
Total da subescala (alpha = 0,84)				
Fator 2 – Problemas relacionados com o controlo da atenção e concentração				
3 - Alguns alunos mexem no telemóvel durante as aulas. Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor.	1,53	0,75	0,48	0,73
4 - Alguns alunos saem frequentemente da sala de aula. Caso tirem uma nota baixa no teste, dizem que foi porque perderam coisas importantes.	1,27	0,58	0,61	0,70
5 - Alguns alunos saem para passar mesmo quando tem que fazer um trabalho importante. Caso tenham mau resultado no trabalho, dizem que tiveram pouco tempo para realizá-lo.	1,34	0,62	0,45	0,74
7 - Alguns alunos participam em várias festas mesmo quando têm que entregar um trabalho importante. Caso o resultado não seja bom, dizem que a proposta de trabalho era muito complexa.	1,30	0,64	0,54	0,72
8 - Alguns alunos conversam com os colegas durante a aula. Caso não se saiam bem na disciplina, dizem que os amigos os distraíram.	1,46	0,67	0,41	0,74
12 - Alguns alunos relatam que têm de ficar com os amigos e/ou namorado(a). Caso não façam um bom trabalho, dizem que não tiveram tempo para investir nos estudos.	1,43	0,68	0,51	0,72
19 - Alguns alunos leem revistas de entretenimento durante as aulas. Caso se saiam mal dizem que foi porque não entenderam a matéria.	1,13	0,43	0,36	0,75
Total da subescala (alpha = 0,76)				

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autorregulação da aprendizagem envolve, entre outros aspetos, a autoavaliação que o aluno realiza acerca das suas habilidades, crenças e comportamentos que possam influenciar a sua aprendizagem (Silva, Simão, Sá, 2004; Schunk & Zimmerman, 2008). Por vezes, em situações em que o bom desempenho parece inalcançável, alguns sujeitos, deliberadamente, escolhem o fracasso. Desta forma não criam expectativas de sucesso e evitam o sentimento de frustração (Ganda, 2011; Jones & Berglas, 1978; Miranda, Boruchovitch, 2017), com o intuito de reduzir o impacto negativo de um possível fracasso, fazendo uso de diversas estratégias, nomeadamente de reclamações sintomáticas. Neste sentido, diante do relato, por exemplo da fragilidade física, as pessoas tendem a ser mais complacentes com o indivíduo, não exigindo o mesmo nível de desempenho caso o sujeito estivesse em condições normais de saúde. Essa postura, teoricamente, preserva a sua autoestima e evita as emoções negativas decorrentes do fracasso. O termo Self-handicapping (auto prejudicar-se) foi criado e apresentado, pela primeira vez, à comunidade científica em 1978, pelos americanos Steven Berglas e Edward Jones, referindo-se às situações em que o sujeito cria impedimentos ao seu bom desempenho em tarefas que considera importantes.

A Escala de Estratégias Autoprejudiciais, nesta validação junto de alunos portugueses do ensino superior, à semelhança da sua versão original Brasileira (Boruchovitch & Ganda, 2013), também se organiza em duas dimensões: (i) Problemas com a gestão do tempo e da preparação adequada das atividades académicas; e, (ii) Problemas com o controlo da atenção e concentração. Estes fatores explicam no seu conjunto 44% da variância dos resultados nos itens. Ao nível da consistência interna, os coeficientes α de Cronbach obtidos oscilam entre .76 e .84, assumindo assim valores satisfatórios.


Neste quadro tem-se a expectativa de que a Escala de Estratégias Autoprejudiciais (Boruchovitch & Ganda, 2013), se possa instituir como um instrumento interessante na investigação e intervenção psico educacional.


Diante da escassez de publicações nacionais sobre o tema, resalta-se a necessidade de se ampliar e divulgar a pesquisa. Importante também será o desenvolvimento de investigações que tomem em conta as semelhanças e diferenças culturais na construção e na utilização de instrumentos psicológicos nos dois Países, Portugal e Brasil.

Anexo 3. Pedido de Autorização à Reitoria

Outlook (versão beta)

Pedido de Autorização

 Jenny Gonçalves
seg 18/09/2017, 21:14
gabinetedareitoria@uma.pt; lucia.miranda@staff.uma.pt; ▾

 Projeto de Dissertação Fl...
76 KB ▾

Transferir Guardar no OneDrive

Exmo. Sr. Reitor,

Venho por este meio pedir a autorização da V.Exa. para aplicar dois questionários aos alunos da Universidade da Madeira, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia da educação, com a temática "Atribuições causais, estratégias *self-handicapping* e a perceção subjetiva de desempenho académico em alunos do ensino superior", orientada pela Professora Doutora Lúcia Miranda.

Envio, em anexo, o projeto do plano de dissertação, com o intuito de dar a conhecer os objetivos da investigação.

Com os melhores cumprimentos,

Jennire Gonçalves (n.a. 2087211)