

Atribuições de causalidade, estratégias autoprejudiciais e a autopercepção de desempenho de universitários

Atribuciones causales, estrategias autoprejudiciales y desempeño autopercebido de estudiantes universitarios

Causal Attributions, Self-Handicapping Strategies and Self-Perceived Performance in Undergraduate Students

Ana Lucia Pereira da Silva Minutti
Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Adriana Satico Ferraz
Universidade São Francisco

Doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8194>

Resumo

As atribuições de causalidade intrapessoais, as estratégias autoprejudiciais e a autopercepção de desempenho são construtos psicológicos presentes na rotina acadêmica e estão associados à motivação para aprender. O presente estudo investigou o funcionamento destes construtos em uma amostra de 532 estudantes brasileiros de uma universidade particular do interior de São Paulo ($M_{idade} = 22.98$; $DP = 5.12$). Estes estudantes responderam os seguintes instrumentos: Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários; Escala de Estratégias Autoprejudiciais; Questionário de Autoclassificação

de Desempenho. Identificou-se que as atribuições de causalidade internas e controláveis estavam associadas ao menor uso de estratégias autoprejudiciais. Os estudantes mais jovens, as mulheres e aqueles com bom rendimento acadêmico apresentaram mais atribuições causais internas e controláveis e utilizaram menos estratégias autoprejudiciais. As atribuições causais para o sucesso e as estratégias autoprejudiciais foram preditoras da autopercepção de desempenho. Sugere-se a continuidade da investigação destes construtos no ensino superior.

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

Ana Lucia Pereira da Silva Minutti ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1875-7709>

Acácia Aparecida Angeli dos Santos ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8599-7465>

Adriana Satico Ferraz ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9856-0094>

Dirigir correspondência à Ana Lucia Pereira da Silva Minutti. Endereço: Rua Waldemar César da Silveira, 105, Swift - Campinas/SP, CEP: 13045-510, Brasil. Correio eletrônico: ana.minutti@usf.edu.br

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Para citar este artigo: Minutti, A. L. P. S., Santos, A. A. A., & Ferraz, A. S. (2021). Atribuições de causalidade, estratégias autoprejudiciais e a autopercepção de desempenho de universitários. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 39(2), 1-16. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.8194>

Resumen

Las atribuciones causales, las estrategias autoperjudiciales y la autopercepción del desempeño son constructos psicológicos presentes en la rutina académica y están asociadas con la motivación para aprender. Este estudio investigó el funcionamiento de dichos constructos en una muestra de 532 estudiantes de una universidad privada brasileña del interior de Sao Paulo ($M_{edad}=22.98$; $DE=5.12$). Los estudiantes respondieron los siguientes instrumentos: Escala de Atribución Causal para el Éxito y el Fracaso Académico para Estudiantes Universitarios; Escala de Estrategias Autoperjudiciales y Cuestionario de Autopercepción del Desempeño. Se encontró que las atribuciones de causalidades internas y controlables se asocian con un menor uso de estrategias autoperjudiciales. Los estudiantes más jóvenes, las mujeres y los estudiantes con buen rendimiento académico presentaron atribuciones de causalidades internas y controlables y el menor uso de estrategias autoperjudiciales. Las atribuciones causales para el éxito y las estrategias autoperjudiciales fueron predictoras de la autopercepción del rendimiento. Se sugiere la continuidad en la investigación de estos constructos en la educación superior.

Palabras clave: creencias atribucionales; enseñanza superior; estrategias autoperjudiciales; estudiantes universitarios.

Abstract

Intrapersonal causal attributions, self-handicapping strategies, and self-perceived performance are psychological constructs present in the academic routine associated with motivation to learn. This study investigated the functioning of these constructs in a sample of 532 Brazilian students from a private university in São Paulo State ($M_{age} = 22.98$; $SD=5.12$). The students answered the following instruments: the Causal Attribution Scale for Success and Academic Failure for Undergraduate Students, the Self-Handicapping Strategies Scale, and the Self-perceived Performance Questionnaire. Attributions of internal and controllable causes were found to be associated with less use of self-handicapping strategies. Younger students, women, and students with a high academic performance presented attributions

of internal and controllable causes and less use of self-handicapping strategies. Causal attributions for success and self-handicapping strategies were predictors of self-perceived performance. We suggest further investigation of these constructs in higher education. *Keywords:* Attributional beliefs; higher education; self-handicapping strategies; undergraduate students.

A teoria das atribuições de causalidade intrapessoais refere-se à atribuição de causas pelo estudante para explicar os resultados acadêmicos obtidos, sejam eles positivos ou negativos (Bzuneck et al., 2014; Graham, 2020; Weiner, 2018). Essas atribuições integram o rol dos constructos que compõem a motivação para aprender. Isso ocorre devido às crenças de funcionamento atribucional estarem associadas aos pensamentos, às emoções e aos sentimentos que orientam o modo como os estudantes vivenciam a sua formação acadêmica. Elas incluem, por exemplo, o estabelecimento de metas de aprendizagem, a quantidade de esforço empregado nos estudos, o nível de autoeficácia e persistência para realizar as atividades, dentre outros (Bzuneck et al., 2014; Graham, 2020; Weiner, 2018).

As atribuições de causalidade intrapessoais são constituídas por componentes cognitivos e afetivos (Bzuneck et al., 2014; Bzuneck & Salles, 2011; Graham, 2020; Pekrun, 2016; Pekrun & Marsh, 2018). No presente estudo, a investigação centralizou-se na parcela cognitiva deste construto, avaliada em estudantes universitários brasileiros de diversos cursos de engenharia. Juntamente com as atribuições de causalidade intrapessoais, também foram analisados outros dois construtos ligados aos aspectos psicoeducacionais, a saber, o uso de estratégias autoperjudiciais e a autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes.

Ao focalizar o funcionamento da parte cognitiva das atribuições de causalidade intrapessoais, é possível observar que o conhecimento dos estudantes sobre o seu êxito ou fracasso acadêmico

os levam a procurar justificativas sobre seus resultados, por meio de causas como o esforço (quantidade de energia investida na execução da tarefa); a capacidade, também entendida como a autopercepção de inteligência (crença nas aptidões, conhecimento e habilidades para desempenhar as tarefas); o nível de dificuldade da tarefa; e a sorte ou a falta dela. Outras causas correspondem ao uso de estratégias de aprendizagem adequadas (ex. consultar diversas fontes de informação, grifar os trechos mais relevantes do texto); e o papel do professor, expresso pela qualidade do vínculo estabelecido com os estudantes, o nível de conhecimento e a habilidade para ensinar (Bzuneck et al., 2014; Graham, 2020).

Ao mesmo tempo que os estudantes elegem uma causa, também a classificam de acordo com três dimensões psicológicas que interferem, de modo antecipatório, na sua motivação para aprender (Bzuneck et al., 2014; Graham, 2020; Weiner, 2018). Estas dimensões remetem à localidade da causa - se interna ou externa ao estudante; à estabilidade, ligada à variabilidade temporal da causa, isto é, o quanto a causa pode se alterar ou não ao longo do tempo; e à controlabilidade, relativa à noção dos estudantes acerca do seu nível de controle da causa, que pode ser percebida como algo controlável ou incontrolável (Bzuneck et al., 2014; Graham, 2020).

Ao focalizar o contexto universitário, Formiga (2004) verificou que as atribuições de causalidade de localidade interna foram preditoras do bom autoconceito do estudante. Dentre estas causas se destacaram a percepção de inteligência, a capacidade de memorizar informações, o prazer pelos estudos e a facilidade de entender e assimilar os conteúdos das provas. Algumas pesquisas com universitários sugerem que em situações de êxito, os estudantes sentem-se mais recompensados se o sucesso obtido for atribuído ao esforço empreendido para desempenhar a tarefa do que à sua própria capacidade. Diante do fracasso, a punição parece ser maior se percebida como a falta de esforço para

realizar a tarefa do que pela falta de capacidade (Graham, 2020). Ao compararem as atribuições à capacidade e ao esforço para resultados hipotéticos de alto e baixo desempenho acadêmico, Peterson e Schreiber (2006) identificaram que a motivação estava mais ligada ao esforço.

No tocante às diferenças entre os sexos na atribuição de causalidade, Strohkirch e Hargett (1998) averiguaram que as mulheres eram mais predispostas a atribuírem causas de localidade externa para o sucesso e interna para o fracasso. Em estudo posterior, Mascarenhas et al. (2015) observaram que, por um lado, os homens se sobressaíram às mulheres na atribuição da capacidade (localidade interna) para explicar o rendimento acadêmico. Por outro lado, os homens, em comparação às mulheres, foram os que mais atribuíram a necessidade de se sobressair em relação aos colegas de turma, o que se configura em uma causa de localidade externa, voltada à comparação social. Na pesquisa conduzida por Braun e Zolfagharian (2016) as atribuições de causalidade indicadas pelos estudantes eram dependentes da sua predisposição de participar das atividades acadêmicas. Estes autores averiguaram que os estudantes com baixa predisposição para participarem das aulas quando comparados com aqueles que participavam ativamente, apresentavam mais atribuições de causalidade de localidade externa do que interna, sobretudo em ocasiões que exigiam maior participação do estudante.

Referente às estratégias autoprejudiciais, estas são definidas pelos atos e escolhas realizadas pelo estudante antes ou durante a execução de uma tarefa (Berglas & Jones, 1978; Gadbois & Sturgeon, 2011). Conforme a própria nomenclatura sugere, o uso destas estratégias pode prejudicar a realização da tarefa, mas abre a possibilidade para que a falha seja explicada por aspectos externos e incontroláveis, com a finalidade de eximir a responsabilidade do estudante sobre o ocorrido (Berglas & Jones, 1978; Gadbois & Sturgeon, 2011). A respeito, Finez e Sherman (2012) esclarecem que frente à possibilidade de fracassar, os estudantes podem

criar obstáculos, isto é, utilizam-se de estratégias autoprejudiciais para que não fique evidenciada a sua incapacidade, o que os resguardam de possíveis pré-julgamentos de outros (família, professores, colegas de turma).

O foco dos estudantes que utilizam as estratégias autoprejudiciais está previamente voltado para o ato de falhar, uma vez que o investimento do seu esforço mental é empregado para criar uma desculpa para o fracasso e não para o objetivo de alcançar resultados acadêmicos satisfatórios (Ganda & Boruchovitch, 2016; Urdan, 2004). Conforme já assinalavam Leary e Shepperd (1986), existem diferenças entre o comportamento e a verbalização autoprejudicial. O comportamento, a falta de dedicação e o absenteísmo são desculpas mais convincentes, por serem passíveis de observação. Por sua vez, as desculpas verbais, como ter que cuidar de alguém ou alegar sintomas físicos e psicológicos, podem fazer os estudantes serem bem-vistos ou dar espaço para dúvidas.

Alguns exemplos de estratégias autoprejudiciais utilizadas pelos estudantes, principalmente quando eles se percebem com dificuldades para aprender aludem à procrastinação, ao plágio, apresentar sintomas físicos e psicológicos e ao uso abusivo de álcool e drogas (Ganda & Boruchovitch, 2016). Como consequência, é comum que estes comportamentos sejam fontes de ansiedade e estresse. Isto faz com que surjam crenças negativas sobre a percepção de capacidade dos estudantes para aprender, que repercutem na diminuição da sua motivação e, também, comprometem o rendimento acadêmico (Ganda & Boruchovitch, 2016).

Ao investigarem o uso das estratégias autoprejudiciais em estudantes universitários australianos, Martin et al. (2001) verificaram que o estabelecimento de objetivos e o planejamento das suas ações estavam ligados aos comportamentos de proteção de si próprios e às expectativas defensivas (prever e esperar o pior resultado). Nessa mesma pesquisa, estabelecer e planejar as ações se associaram ao ato de refletir sobre as dificuldades da tarefa

(reflexividade). Apesar de a reflexibilidade ter sido avaliada pelos autores como um aspecto das estratégias autoprejudiciais, a associação encontrada é considerada positiva por se tratar de uma característica metacognitiva que, se bem trabalhada em sala de aula, pode permitir com que o estudante consiga pensar sobre os seus comportamentos e alterá-los a favor da sua aprendizagem.

Um estudo brasileiro conduzido por Ganda e Boruchovitch (2016) focalizou estudantes matriculados no segundo e quarto ano do curso de pedagogia de instituições de ensino públicas. Ele indicou que a utilização de estratégias autoprejudiciais, como o relato de problemas com a organização do tempo para se dedicar aos estudos, se relacionaram com as atribuições de causalidade de localidade interna e incontroláveis para as situações de fracasso e de localidade externa para o sucesso. Ainda, ao tratar dos resultados acadêmicos, o relato sobre os problemas com a falta de controle da atenção demonstrou que os estudantes tenderam a perceber o fracasso como uma causa de localidade interna e o sucesso de localidade externa. É possível identificar que os resultados encontrados por Ganda e Boruchovitch (2016) divergem, em parte, daquilo que é reportado nas pesquisas com as estratégias autoprejudiciais, a saber, Berglas e Jones (1978); Finez e Sherman (2012); Gadbois e Sturgeon, (2011), no sentido de que as associações deste construto comumente aparecem relacionadas às atribuições de causalidade de localidade externa em situações de insucesso acadêmico.

Com o propósito de aferir construtos que interferem na motivação dos estudantes, como é o caso das atribuições de causalidade intrapessoais e as estratégias autoprejudiciais, é relevante considerar as diversas formas de avaliação do seu desempenho, uma vez que elas podem interferir no seu nível motivacional (Cornachione Junior et al., 2010; Dalbosco et al., 2018). Nesse sentido, Cornachione Junior et al. (2010) verificaram que a autopercepção de desempenho elevada dos estudantes era atribuída à causas de localidade

interna e controláveis, como o esforço. Em contraposição, a baixa autopercepção de desempenho foi associada às atribuições de localidade externas, como aspectos ligados à família, às provas, aos colegas e professores. Na amostra avaliada por Cornachione Junior et al. (2010), as mulheres se percebiam com melhor desempenho acadêmico do que os homens.

Tomando por base as questões motivacionais implicadas no modo como o estudante percebe o seu desempenho em sala de aula, também convém considerar alguns pontos identificados na pesquisa desenvolvida por Dalbosco et al. (2018). As autoras constataram que os estudantes que apresentavam uma autopercepção de desempenho acadêmico mais elevada eram predispostos a apresentarem características que favorecem a motivação para aprendizagem, no que tange à persistência, o prazer em aprender novos conteúdos e a predileção por tarefas desafiadoras. Em contrapartida, a baixa autopercepção de desempenho esteve associada à desmotivação para aprendizagem, como o sentimento de inferioridade e o receio de se expor em sala de aula. Dalbosco et al. (2018) também observaram que os estudantes com média e alta autopercepção de desempenho, quando comparados àqueles que tinham baixa autopercepção, percebiam-se mais competentes, tinham maior predisposição para analisarem criticamente os pontos que poderiam ser melhorados com base nas exigências de cada disciplina e, com isto, traçavam os seus objetivos de aprendizagem.

Baseado nas acepções aqui apresentadas o presente estudo pretendeu ampliar o conhecimento sobre o modo como os estudantes pensam e agem em sua rotina acadêmica baseando-se na avaliação de suas atribuições de causalidade intrapessoais, no uso de estratégias autoprejudiciais e na autopercepção de desempenho acadêmico. Este estudo pretende contribuir para o avanço da Avaliação Psicológica e Educacional e, conseqüentemente, auxiliar na prática de psicólogos e profissionais da educação que atuam com estudantes do ensino

superior. Para tanto, foram analisadas as correlações existentes entre ambos os construtos; as possíveis diferenças nas atribuições de causalidade e no uso de estratégias autoprejudiciais em razão das variáveis idade, sexo e rendimento acadêmico. Por último, averiguou-se o potencial preditivo das atribuições de causalidade e das estratégias autoprejudiciais para a autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes.

As hipóteses iniciais que guiaram este estudo foram pautadas na (1) existência de correlações negativas e de moderada magnitude entre as atribuições de causalidade para o sucesso e fracasso acadêmico e as estratégias autoprejudiciais; (2) identificação de diferenças em ambos os construtos quanto às faixas etárias e sexo - mulheres mais propensas a apresentarem atribuições de causalidade internas e controláveis para as situações de sucesso e fracasso escolar do que os homens. Com respeito à variável rendimento acadêmico, esperava-se que os estudantes com melhor rendimento apresentassem atribuições de causalidade de localidade interna e controlável tanto para o sucesso como para o fracasso, bem como o menor uso de estratégias autoprejudiciais. Conjecturou-se o oposto para os estudantes com baixo rendimento acadêmico. (3) Finalmente, levantou-se como hipótese que as atribuições de causalidade de localidade interna e controláveis para o sucesso e fracasso fossem preditoras de altos níveis da autopercepção e que a utilização de estratégias autoprejudiciais impactariam negativamente no modo como o estudante percebe o seu próprio desempenho nas tarefas acadêmicas.

Método

Participantes

A amostra de estudo foi de conveniência, composta por 532 universitários de uma Instituição particular de Ensino Superior (IES) brasileira

localizada no interior de São Paulo. Os participantes apresentaram idade mínima de 18 e máxima de 48 anos ($M_{idade} = 22.98$; $DP = 5.12$); a maior parte era de estudantes do sexo masculino ($n = 334$), totalizado 62.8% da amostra total. Os estudantes estavam regularmente matriculados entre o primeiro e o último semestre dos cursos de Engenharia ambiental ($n = 20$), Engenharia civil ($n = 167$), Engenharia da computação ($n = 35$), Engenharia elétrica ($n = 43$), Engenharia mecânica ($n = 13$), Engenharia de produção ($n = 116$) e Engenharia química ($n = 138$).

Instrumentos

Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários – EAAC-U (Boruchovitch & Santos, 2018). O instrumento possui 44 itens que avaliam as atribuições de causalidade intrapessoais em circunstâncias de situações hipotéticas de sucesso e de fracasso acadêmico geral. A escala possui dois fatores - *Causas para o Sucesso Acadêmico*, com 25 itens (exemplo de item: tiro boas notas porque sou inteligente); *Causas para o Fracasso Acadêmico*, com 19 itens (exemplo de item: vou mal porque não sou esforçado). A chave de resposta da EAAC-U é em formato tipo Likert de quatro pontos, variando de “*não tem nada a ver comigo*” à “*me descreve realmente bem*”. A pontuação dos itens do fator *Causas para o Fracasso Acadêmico* deve ser invertida (2; 5; 6; 9; 10; 12; 14; 15; 17; 20; 22; 29; 30; 31; 34; 35; 38; 40 e 44). Pontuações elevadas em ambos os fatores da EAAC-U indicam atribuições de causalidade de localidade interna e mais controláveis e baixas pontuações, remetem às atribuições de causalidade de localidade externa e menos controláveis. Para a amostra investigada a consistência interna para o fator *Causas para o Sucesso Acadêmico* foi de $\alpha = 0.80$, e para *Causas para o Fracasso Acadêmico*, de $\alpha = 0.61$.

Escala de Estratégias Autoprejudiciais – EEA (Boruchovitch & Ganda, 2013). O instrumento é

composto por 19 itens que avaliam o uso de estratégias autoprejudiciais em contexto acadêmico. A EEA possui dois fatores - *Problemas no Gerenciamento do Tempo e de Preparação Adequada para as Atividades Acadêmicas*, com 11 itens (exemplo de item: alguns alunos deixam para estudar nas vésperas da prova. Caso se saiam mal, dizem que não tiveram tempo suficiente para estudar toda a matéria); e *Problemas de Controle da Atenção e Concentração*, com oito itens (exemplo de item: alguns alunos ficam mexendo no celular, durante as aulas. Caso não tenham um bom resultado dizem que foi porque não entenderam a explicação do professor). A chave de resposta é do tipo Likert de 4 pontos, que varia entre “*não tem nada a ver comigo*” à “*me descreve realmente bem*”. Pontuações elevadas indicam o uso de estratégias autoprejudiciais em ambos os fatores. O contrário é observado para baixas pontuações. Para a amostra do presente estudo a consistência interna do fator *Problemas no Gerenciamento do Tempo e de Preparação Adequada para as Atividades Acadêmicas* foi de $\alpha = 0.85$; e do fator *Problemas de Controle da Atenção e Concentração*, de $\alpha = 0.72$.

Questionário de Autoavaliação de Desempenho – QAD (Minutti & Santos, 2018). O QAD foi elaborado com base em Boruchovitch (1994), cujas considerações evidenciam que, para além da inteligência e da capacidade intelectual, se faz necessária a autopercepção de desempenho para a compreensão do porquê certos estudantes obtêm sucesso nos estudos enquanto outros não. A primeira questão refere-se a como o estudante se classifica em relação ao próprio desempenho acadêmico. A chave de resposta é em uma escala tipo Likert de 10 pontos, que vai de “*muito baixo*” à “*muito alto*”. A segunda questão diz respeito a quão o estudante está satisfeito sobre esse desempenho. Esta questão também é respondida por meio de uma escala tipo Likert de 10 pontos, variando de “*nada satisfeito*” à “*muito satisfeito*”.

Coefficiente de Rendimento Acadêmico – CRA (Universidade São Francisco, 2012). O CRA consiste em

um indicativo numérico de desempenho acadêmico alcançado pelo estudante ao longo de seu curso de graduação. Este índice é obtido por meio da média das notas finais das disciplinas (com ou sem aprovação) e dos componentes curriculares ponderadas pelas respectivas cargas horárias (as atividades complementares não são contabilizadas), sendo calculado ao final de cada semestre letivo e, cumulativamente, em relação aos semestres anteriores. Este cálculo é efetuado pela divisão da Nf_i = nota final relativa à *i*-ésima disciplina dentre as *n* disciplinas cursadas na IES pela Ch_i = carga horária correspondente à *i*-ésima disciplina cursada. O CRA é expresso em graus decimais de até três casas após a vírgula, vedado o arredondamento. Este índice é utilizado para a avaliação do rendimento acadêmico geral do estudante e para fins de sua classificação em seu curso.

Procedimento de coleta dos dados

A coleta dos dados ocorreu em consonância com os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução CNS 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Após autorização da IES para a realização do estudo, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade à qual está vinculado (CAAE: 80592117.2.0000.5514). A aplicação dos instrumentos foi coletiva, em sala e em horário de aula, previamente agendada com os coordenadores dos cursos e professores por eles indicados. Após a explicação dos objetivos da pesquisa aos estudantes, aqueles que concordaram em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os protocolos de estudantes menores de 18 anos foram excluídos, não sendo considerados no presente estudo. A ordem de aplicação dos instrumentos foi de 50% dos estudantes que receberam a EAAC-U em primeiro lugar, seguida da EEA. Esta ordem foi invertida para os outros 50% dos estudantes que compuseram a amostra. Após o término da EAAC-U e da EEA, os

estudantes responderam ao QAD. O CRA dos estudantes foi obtido junto à Secretaria da IES, mediante a anuência dos estudantes ao TCLE.

Análise de dados

Para a análise dos dados utilizou-se o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 22.0. Devido às diferenças nos números de itens que compõem os fatores da EAAC-U e da EEA, para o presente estudo, tomou-se como referência para a média dos seus fatores, a sua chave de resposta. Assim, considerou-se como pontuação mínima de 1 e máxima de 4 pontos; a média de 2 pontos e a análise dos respectivos índices de desvios-padrão. Realizaram-se análises de frequência e descritivas para a caracterização da amostra e verificação das médias e desvios-padrão dos fatores dos instrumentos. Empregou-se a análise de quartis para a formação de grupos por faixa etária, rendimento acadêmico (índices do CRA) e autopercepção de desempenho acadêmico. Recorreu-se a análise de correlação *r* de Pearson para verificar as correlações existentes entre os fatores da EAAC-U e da EEA. A interpretação do nível de magnitude das correlações baseou-se nos critérios de Goss-Sampson (2020). Para a comparação de grupos de desempenho na EAAC-U e na EEA aplicou-se o teste *t* de Student (variável sexo). Para esta variável também foi verificado o tamanho do efeito estatístico por meio do *d* de Cohen – os parâmetros desta análise foram fundamentados em Goss-Sampson (2020). Na comparação dos grupos formados pelas faixas etárias e o rendimento acadêmico utilizou-se a análise de variância ANOVA e a prova *post hoc* de Tukey. O tamanho do efeito da ANOVA foi estimado por meio do Eta ao quadrado parcial (η^2_p) (Goss-Sampson, 2020). Após o diagnóstico de não colinearidade, aplicou-se a análise de regressão linear, com método *Enter* para averiguar o potencial preditivo das atribuições de causalidade e o uso de estratégias autoprejudiciais para a autopercepção de

desempenho acadêmico dos estudantes. Foram analisados dois modelos independentes, contendo a autopercepção de desempenho acadêmico como variável dependente. Em um modelo, a variável dependente foram os fatores da EAAC-U, em outro modelo, os fatores da EEA.

Resultados

A fim de atender aos objetivos do presente estudo, primeiramente realizou-se a análise de correlação *r* de Pearson aplicada às atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais. Os resultados desta análise são apresentados na tabela 1, juntamente com as médias e os desvios-padrão dos fatores dos instrumentos usados para avaliar ambos os construtos.

Conforme mostra a tabela 1, as correlações entre os fatores da EAAC-U e a EEA foram estatisticamente significativas, negativas e de pequena magnitude. Estes índices sugerem que a presença de atribuições de causalidade de localidade interna e controláveis tendem a diminuir o uso de estratégias autoprejudiciais nas situações de sucesso e fracasso acadêmico. Por sua vez, a correlação das atribuições causais para o sucesso e o fracasso apresentaram sentido positivo e grande magnitude. A correlação entre as estratégias autoprejudiciais, relativas aos problemas de gerenciamento do tempo e o controle da atenção e

concentração também demonstrou sentido positivo e grande magnitude.

Para a comparação das atribuições de causalidade e das estratégias autoprejudiciais em razão das idades, os participantes foram agrupados por faixas etárias. Os critérios desta divisão foram pautados na análise de quartis. O primeiro grupo foi de estudantes com idades entre 18 e 20 anos (G1, *n* = 216); o segundo, agrupou os estudantes de 21 a 24 anos (G2, *n* = 184) e no último grupo foram incluídas as faixas etárias de 25 a 48 anos (G3, *n* = 132). Na sequência, compararam-se as diferenças de média nos dois instrumentos quanto aos grupos de diferentes idades por meio da análise da variância ANOVA, sendo solicitada a prova *post hoc* de Tukey para verificar a possível diferenciação em subgrupos de médias em ambas as medidas. Estes índices são reportados na tabela 2.

Conforme a tabela 2, houve diferenças estatisticamente significativas nas atribuições de causalidade entre os grupos de diferentes idades – Causas para o Sucesso, $F(2, 530) = 10.097$ ($p < 0.001$); Causas para o Fracasso, $F(2, 530) = 3.374$ ($p = 0.03$). Verificou-se por meio da prova *post hoc* de Tukey, que os alunos do G1 obtiveram maiores médias nos fatores da EAAC-U Causas para o Sucesso ($M = 2.88$) e Causas para o Fracasso ($M = 3.01$) em comparação ao G3 ($M = 2.74$; $M = 2.92$, respectivamente). O tamanho do efeito

Tabela 1.

Análises descritivas e correlações entre as atribuições causais e estratégias autoprejudiciais

Fatores dos instrumentos	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4
1. Causas para o Sucesso (EAAC-U)	2.83	0.27	-			
2. Causas para o Fracasso (EAAC-U)	2.98	0.34	0.66	-		
3. Problemas Gerenciamento do tempo (EEA)	1.62	0.51	-0.27	-0.29	-	
4. Problemas Controle Atenção/Concentração (EEA)	1.32	0.36	-0.26	-0.27	0.63	-

Nota: EAAC-U = Fator da Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários; EEA = Fator da Escala de Estratégias Autoprejudiciais. Correlações em negrito foram estatisticamente significativas, nível $p < 0.001$.

Tabela 2.

Comparação de grupos: as atribuições causais e estratégias autoprejudiciais quanto à idade

Instrumentos	F*	Subconjuntos			
		N	1	2	
EAAC-U Causas para o Sucesso	10.097 <i>p</i> < 0.001	G1	216	2.88	
		G2	184	2.83	
		G3	132	2.74	
		P		1	0.218
EAAC-U Causas para o Fracasso	3.374 <i>p</i> = 0.03	G1	216	3.01	
		G2	184	2.99	2.99
		G3	132	2.92	
		P		0.084	0.905
EEA Gerenciamento Tempo e Preparação	1.618 <i>p</i> = 0.1	G1	216	1.58	
		G2	184	1.67	
		G3	132	1.63	
		P		0.227	
EEA Problema com a Atenção e Concentração	1.371 <i>p</i> = 0.2	G1	216	1.33	
		G2	184	1.33	
		G3	132	1.27	
		P		0.269	

Nota: EAAC-U = Fator da Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários; EEA = Fator da Escala de Estratégias Autoprejudiciais. Para todas as comparações, graus de liberdade (*gl*) = 2.

da idade para o fator Causas para o Sucesso foi de $\eta^2_p = 0.04$ e para o fator Causas para o Fracasso, $\eta^2_p = 0.01$, classificados como triviais. Essa diferenciação de médias sugere que os estudantes mais novos (entre 18 e 20 anos) apresentavam atribuições de causalidade de localidade interna e uma percepção de controle maior sobre as causas de sucesso e fracasso acadêmico do que os alunos mais velhos (de 25 a 40 anos). Quanto às estratégias autoprejudiciais avaliada pela EEA, a tabela 2 mostra que não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas na ANOVA para os grupos de idade. A prova *post hoc* de Tukey tam-

bém não diferenciou as médias dos fatores da EEA em diferentes subgrupos. Conjectura-se que, na amostra avaliada, ser mais jovem ou mais velho não foi uma variável determinante para o uso de estratégias autoprejudiciais.

Em continuidade aos objetivos do presente estudo, averiguou-se por meio do teste *t* de Student as diferenças existentes nas atribuições de causalidade e no uso de estratégias autoprejudiciais quanto ao sexo dos participantes. Adicionalmente, recorreu-se ao *d* de Cohen para averiguar o tamanho do efeito da significância estatística. Estes resultados são expostos na tabela 3.

Tabela 3.
 Comparação de grupos: as atribuições causais e estratégias autoprejudiciais quanto ao sexo

Instrumento	Sexo	N	M	DP	t	p	d
EAAC-U Causas para o Sucesso	Masculino	334	2.81	0.26	-2.233	0.03	0.18
	Feminino	197	2.86	0.29			
EAAC-U Causas para o Fracasso	Masculino	334	2.97	0.34	-1.364	0.20	0.11
	Feminino	197	3.01	0.34			
EEA Gerenciamento Tempo e Preparação	Masculino	334	1.65	0.52	1.797	0.07	0.16
	Feminino	197	1.57	0.49			
EEA Problema com a Atenção e Concentração	Masculino	334	1.34	0.38	2.047	0.04	0.17
	Feminino	197	1.28	0.31			

Nota: EAAC-U = Fator da Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários; EEA = Fator da Escala de Estratégias Autoprejudiciais.

Nota-se, na tabela 3, que as estudantes do sexo feminino apresentaram maior média para o fator da EAAC-U Causas para o Sucesso ($M = 2.86$; $DP = 0.29$), indicativo de atribuições de causalidade de localidade mais interna e controláveis quando comparadas aos estudantes do sexo masculino ($M = 2.81$; $DP = 0.26$). Verificou-se, ainda, que as mulheres apresentaram menor uso da estratégia autoprejudicial aferida pelo fator da EEA Problema com Atenção e Concentração ($M = 1.28$; $DP = 0.31$) do que os homens ($M = 1.34$; $DP = 0.38$). A tabela 3 ainda reporta que as diferenças de médias identificadas nos fatores da EAAC-U Causas para o Fracasso e da EEA Problemas com o Gerenciamento do Tempo e Preparação não obtiveram significância estatística, podendo ser atribuídas ao acaso. Ademais, em ambos os instrumentos, os índices do d de Cohen demonstraram um tamanho de efeito estatístico trivial, visto que nenhum dos fatores atingiu o valor $d =$ ou > 0.20 .

Em seguida, os estudantes foram divididos em três grupos de acordo com o seu CRA. Essa divisão foi feita com base na análise de quartis que considerou a pontuação mínima do CRA de 10 e a máxima de 96 pontos ($M = 68.31$; $DP = 13.34$). No G1 foram alocados os alunos com até 60 pon-

tos ($n = 124$), no G2, os alunos entre 61 e 76 pontos ($n = 250$), e, no G3, acima de 77 pontos ($n = 124$). As diferenças de médias na EAAC-U e na EEA foram examinadas por meio da ANOVA e pela prova *post hoc* de Tukey. A tabela 4 apresenta os índices obtidos.

Nota-se, na tabela 4, que os estudantes com maior CRA (G3) apresentaram maior média nas atribuições de causalidade (Causas para o Sucesso, $M = 2.94$; Causas para o Fracasso, $M = 3.13$) quando comparados aos alunos de rendimento acadêmico intermediário (Causas para o Sucesso, $M = 3.13$; Causas para o Fracasso, $M = 2.96$) e baixo (Causas para o Sucesso, $M = 2.3$; Causas para o Fracasso, $M = 2.88$). A comparação do CRA para o Fator Causas para o Sucesso apresentou uma magnitude de efeito de $\eta^2_p = 0.08$, e para o Fator Causas para o Fracasso $\eta^2_p = 0.07$, ambas classificadas como triviais. Este resultado pode ser um indicativo de que grande parte dos estudantes do G3 se veem como responsáveis pelas situações de sucesso e fracasso acadêmico, bem como conferem certo nível de controle a estas situações. Isto sugere que esse grupo de estudantes apresenta atribuições de causalidade que, em certa medida, contribuem para a

Tabela 4.
 Comparação de grupos: as atribuições causais e estratégias autoprejudiciais quanto ao coeficiente de rendimento acadêmico

Instrumentos	F*	Subconjuntos				
		N	1	2	3	
EAAC-U Causas para o Sucesso	21.641 <i>p</i> < 0.001	G1	124	2.73		
		G2	250		2.82	
		G3	124			2.94
		P		1	1	1
EAAC-U Causas para o Fracasso	19.915 <i>p</i> < 0.001	G1	124	2.88		
		G2	250	2.96		
		G3	124		3.13	
		P		0.099	1	
EEA Gerenciamento Tempo e Preparação	0.618 <i>p</i> = 0.5	G1	124	1.63		
		G2	250	1.65		
		G3	124	1.58		
		P		0.544		
EEA Problemas com a Atenção e Concentração	3.395 <i>p</i> = 0.3	G1	124		1.37	
		G2	250	1.33	1.33	
		G3	124	1.25		
		P		0.169	0.582	

Nota: EAAC-U = Fator da Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários; EEA = Fator da Escala de Estratégias Autoprejudiciais. Para todas as comparações, graus de liberdade (*gl*) = 2.

aprendizagem e ao bom rendimento acadêmico. Também, foi detectado que os estudantes do G1 (baixo rendimento acadêmico) exibiram mais estratégias autoprejudiciais do que os estudantes do G3 no fator da EEA Problemas com a Atenção e Concentração. A magnitude de efeito dessa comparação de grupos foi trivial, $\eta^2_p = 0.01$. Não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para o fator da EEA Problemas no Gerenciamento de Tempo e Preparação e os grupos de rendimento acadêmico.

Por último, investigou-se a contribuição preditiva das atribuições de causalidade e das estratégias

autoprejudiciais na autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes. A atribuição de notas pelos estudantes nesta variável se situou entre 1 e 10 pontos ($M = 6.77$; $DP = 1.35$). Foram testados dois modelos de predição independentes, contendo como variáveis preditoras da autopercepção de desempenho acadêmico as atribuições de causalidade intrapessoais para o sucesso e fracasso acadêmico e as estratégias autoprejudiciais, pautadas nos problemas de controle da atenção/concentração e no tempo de preparação para a realização das atividades acadêmicas. Os resultados desses modelos estão dispostos na tabela 5.

Tabela 5.
Atribuições causais e estratégias autoprejudiciais predizendo a autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes

Variável independente	Variável explicativa	β	p	R^2 ajustado	Durbin-Watson
Autopercepção de desempenho acadêmico	EAAC-U Causas para o Sucesso	0.171	< 0.01	0.09	0.175
	EAAC-U Causas para o Fracasso	0.157	< 0.01		
Variável independente	Variável explicativa	β	p	R^2 ajustado	Durbin-Watson
Autopercepção de desempenho acadêmico	EEA Problemas Tempo/Preparação	-0.213	< 0.01	0.05	0.109
	EEA Problemas com a Atenção e Concentração	-0.032	0.55		

Nota: EAAC-U = Fator da Escala de Avaliação das Atribuições de Causalidade para Sucesso e Fracasso Acadêmico de Universitários; EEA = Fator da Escala de Estratégias Autoprejudiciais; β = Coeficiente de Regressão Padronizado.

No que diz respeito às atribuições de causalidade intrapessoais, a tabela 5 mostra que as crenças atribucionais para o sucesso e para o fracasso acadêmico explicaram 9% da variância da autopercepção de desempenho acadêmico – $F(2, 529) = 26.029$ ($p < 0.001$). A cada um ponto nas atribuições de causalidade de localidade mais interna e controláveis para as situações de sucesso acadêmico refletiram em um aumento de 0.171 pontos da autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes, enquanto para as situações de fracasso esse aumento foi de 0.157 pontos.

As estratégias autoprejudiciais, que aludem aos problemas com a gestão do tempo e planejamento para a execução das atividades explicaram 5% da variância da autopercepção de desempenho acadêmico – $F(2, 529) = 15.461$ ($p < 0.001$). A cada um ponto de aumento desse tipo de estratégias autoprejudiciais observou-se um decréscimo de 0.213 pontos na autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes. As estratégias autoprejudiciais do Fator Problemas de Atenção e Concentração da EEA não apresentou significância estatística. Cabe frisar que o valor do Durbin-Watson próximo a 0 indica a existência de uma autocorrelação residual positiva, portanto, requer cautela quanto à plausibilidade do modelo testado (Goss-Sampson, 2020).

Discussão

De acordo com os resultados obtidos, observou-se que os estudantes, especialmente nas situações voltadas para o sucesso acadêmico, apresentaram atribuições de causalidade de localidade mais interna e controláveis. Este tipo de atribuição causal é indicativo de maior noção sobre a responsabilidade por parte dos estudantes avaliados em relação às diversas situações vivenciadas na sua rotina acadêmica (ex. adiar momentos de lazer para se dedicar ao estudo) (Graham, 2020; Weiner, 2018). Os índices de correlação negativos sugerem que quando o estudante apresenta atribuições de causalidade, como as que foram identificadas no presente estudo, recorrem com menor frequência às estratégias autoprejudiciais para se prevenir ou se eximir de possíveis insucessos. Isto ocorre porque o senso de responsabilidade e de controle das situações não requer o uso de estratégias autoprejudiciais para amenizar as consequências de resultados negativos (ex. dar desculpas por uma nota baixa) (Berglas & Jones, 1978; Ganda & Boruchovitch, 2016).

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

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

Em relação ao sexo, o presente estudo diverge, em parte, de pesquisas que verificaram que as mulheres recorreram às causas de localidade externa para justificar o sucesso e de localidade interna para o fracasso (Mascarenhas et al., 2015; Strohkirch, & Hargett, 1998). Pelos dados aqui obtidos verificou-se que em comparação aos estudantes do sexo masculino, as mulheres indicaram causas de localidade interna e controláveis para ambos os resultados, o que pode ter repercutido em menor utilização de estratégias autoprejudiciais. Estratégias estas, que eram voltadas às desculpas dadas em relação aos resultados acadêmicos negativos frente ao gerenciamento de tempo e da falta de preparo para realizar a tarefa.

Relativo ao rendimento acadêmico, o G3 (grupo com alto rendimento acadêmico) em detrimento aos demais grupos (médio e baixo rendimento), apresentou atribuições de causalidade consideradas mais funcionais para as situações de sucesso e fracasso acadêmico, sendo estas de localidade interna e controláveis. Este tipo de padrão atribucional tende a favorecer a aprendizagem e pode ter sido consequência dos maiores índices de CRA dos estudantes do G3. Ressalta-se a escassez de estudos voltados à investigação destas diferenças, o que inviabiliza a comparação desses resultados, embora estes estejam de acordo com o papel exercido pelas atribuições de causalidade intrapessoais, enquanto componente motivacional da aprendizagem (Graham, 2020; Weiner, 2018).

No que diz respeito à autopercepção de desempenho acadêmico, as atribuições de causalidade para

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

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

Vale destacar que frente à identificação da escassez de estudos com o intuito de investigar a interferência das atribuições de causalidade e das estratégias autoprejudiciais para a autopercepção de desempenho, aponta-se para a necessidade de mais pesquisas sobre o tema. Dada a limitação da amostra, que se restringiu apenas aos estudantes da área de exatas, considera-se importante que futuros estudos englobem outras áreas do conhecimento, bem como contemplem mais de uma IES, incluindo as instituições de natureza pública e de outras regiões do Brasil. Pondera-se, também, que em futuros estudos a ampliação amostral também servirá para investigar o potencial preditivo das estratégias prejudiciais para a forma como os estudantes classificam o próprio desempenho acadêmico, visto que nesta pesquisa identificou-se a existência de autocorrelação positiva dos resíduos no modelo estruturado por esse construto e a autopercepção de desempenho acadêmico (Goss-Sampson, 2020). Sugere-se, também, que seja investigada a

associação com outros construtos presentes no contexto acadêmico, como a adaptação acadêmica e a intenção à evasão, pois esses aspectos se constituem de dimensões pessoais e contextuais associadas à motivação para a aprendizagem (Ferraz et al., 2020).

O fato de o presente estudo ter dado ênfase à parte cognitiva da teoria das atribuições de causalidade intrapessoais, deixa em aberto a relevância de se explorar a parte afetiva do construto, isto é, as emoções e os sentimentos gerados no estudante em decorrência do modo que este atribui causalidade às situações de êxito e fracasso acadêmico (Pekrun & Marsh, 2018). Esta medida permitiria a investigação do impacto das atribuições de causalidade na autoestima do estudante, no efeito do julgamento de seus professores, colegas e familiares em relação ao seu desempenho acadêmico, entre outros. Além disso, será necessário analisar outras estratégias autoprejudiciais, como a procrastinação e a ansiedade. Tais apontamentos se justificam frente a necessidade de manter o estudante motivado para aprender, tendo o conhecimento do funcionamento dos construtos aqui investigados (as atribuições de causalidade intrapessoais, o uso de estratégias autoprejudiciais e a autopercepção de desempenho), como um recurso aplicado à contribuir com os gestores de IES e professores em seu ofício de ensinar. Considera-se, ainda, que a interlocução entre os campos da Psicologia e da Educação, são importantes em vias de avançar na compreensão sobre esses temas, visto o seu potencial para promover uma aprendizagem autônoma e proativa, que não se limita apenas à formação de um profissional a ser inserido no mercado de trabalho, mas também na construção de cidadãos socialmente ativos, com visão e atuação mais participativas em sociedade.

Referências

- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to non-contingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.4.405>
- Boruchovitch, E. (1994). As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: uma contribuição para a psicologia escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(1), 129-139. https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=qsF1-SIAAAAJ&citation_for_view=qsF1-SIAAAAJ:Tyk-4Ss8FVUC
- Boruchovitch, E., & Ganda, D. R. (2013). *Escala de estratégias autoprejudiciais* (Relatório técnico não publicado). Universidade Estadual de Campinas.
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2018). *Escala de avaliação das atribuições de causalidade para sucesso e fracasso acadêmico de universitários* (Relatório técnico não publicado). Universidade Estadual de Campinas; Universidade São Francisco.
- Braun, J., & Zolfagharian, M. (2016). Student participation in academic advising: Propensity, behavior, attribution and satisfaction. *Research in Higher Education*, 57(8), 968-989. <https://doi.org/10.1007/s11162-016-9414-2>
- Brasil [Conselho Nacional de Saúde]. (2016). *Resolução CNS 510, de 07 de abril de 2016*. <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Bzuneck, J. A., Boruchovitch, E., Miranda, L., & Almeida, L. S. (2014). Motivação acadêmica dos alunos. Em L. S. Almeida & A. M. Araújo (Eds.), *Aprendizagem e sucesso escolar: Variáveis pessoais dos alunos* (pp. 173-214). Adipsieduc.
- Bzuneck, J., A. & Sales, K. F. S. (2011). Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno. *Psico-USF*, 16(3), 307-315. <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v16n3/a07v16n3.pdf>
- Cornachione Junior, E., Alves da Cunha, J., Mendes De Luca, M., & Ott, E. (2010). O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças - USP*, 21(53), 1-24. <http://redalyc.org/pdf/2571/257119518004.pdf>

- Dalbosco, S. N. P., Ferraz, A. S., & dos Santos, A. A. A. (2018). Metas de realização, autorregulação da aprendizagem e autopercepção de desempenho em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 75-84. <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p75>
- Ferraz, A. S., Lima, T. H., & Santos, A. A. A. (2020). O papel da adaptação ao ensino superior na motivação para aprendizagem. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-18. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14692>
- Finez, L., & Sherman, D. K. (2012). Train in vain: The role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(2), 600-620. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.5.600>
- Formiga, N. (2004). Atribuição de causalidade e rendimento acadêmico: predição e diferença em alunos da universidade pública e privada. *Revista de Psicologia da UNC*, 2(1), 3-14. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v2n1/a02.pdf>
- Frison, L. M. B., Simão, A. M. V., Nonticuri, A. R., & Miranda, C. A. (2015). Promoção de estratégias autorregulatórias com estudantes que apresentam trajetória de insucesso escolar. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v/e(1), A1-044. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.250>
- Gadbois, S. A., & Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222. <https://doi.org/10.1348/000709910X522186>
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E., (2016). As atribuições de causalidade e as estratégias autoprejudiciais de alunos do curso de pedagogia. *Psico-USF*, 21(2), 331-340. <https://doi.org/10.1590/1413-82712016210210>
- Goss-Sampson, M. (2020). *Statistical analysis in JASP: A guide for students*. University of Greenwich. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.9980744>
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101861>
- Heckler, N., & Forde, D. (2015). The role of cultural values in plagiarism in higher education. *Journal of Academic Ethics*, 13(1), 61-75. <https://doi.org/10.1007/s10805-014-9221-3>
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265>
- Martin, A., Marsh, H., & Debus, R. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102. <https://doi.org/10.1590/0103-1662.15.3.07>
- Mascarenhas, S. A. N., Brenlla, J. C., & Barca, A. (2015). Diferenças de gênero no estilo de atribuições causais e metas acadêmicas de universitários brasileiros. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, v/e(1), A1-116. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.598>
- Minutti, A. L. P. S., & Santos, A. A. A. (2018). *Questionário de Autoclassificação de Desempenho* (Relatório técnico não publicado). Universidade São Francisco.
- Pekrun, R. (2016). Academic emotions. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 120-144). Routledge.
- Pekrun, R., & Marsh, H. W. (2018). Weiner's attribution theory: Indispensable-but is it immune to crisis? *Motivation Science*, 4(1), 19-20. <https://doi.org/10.1037/mot0000096>
- Peterson, S. E., & Schreiber, J. B. (2006). An attributional analysis of personal and interpersonal motivation for collaborative projects. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 777-787. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.777>

- Strohkirch, C., & Hargett, J. (1998, 2-5 April). *A preliminary analysis of sex differences in attributional patterns and self-esteem levels* [Apresentação oral]. Annual Meeting of the Central States Communication Association, Chicago, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418454.pdf>
- Universidade São Francisco. (2012). *Resolução CONSEPE 10/2012*. Universidade São Francisco. [https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/410/resolucaoconsepe10-2012-criacaodocoeficientederendimentoacademicoedocoeficientedeprogressaoacademica\[19037\].pdf](https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/410/resolucaoconsepe10-2012-criacaodocoeficientederendimentoacademicoedocoeficientedeprogressaoacademica[19037].pdf)
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures and culture. *Journal of Educational Psychology*, *96*(2), 251-264. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.251>
- Weiner, B. (2018). The legacy of an attribution approach to motivation and emotion: A no-crisis zone. *Motivation Science*, *4*(1), 24-25. <https://doi.org/10.1037/mot0000100>

Recebido: janeiro 15, 2020
Aprovado: julho 12, 2021