

A PERSPECTIVA DO ADOLESCENTE SOBRE O (IN)SUCESSO ESCOLAR: ATRIBUIÇÕES CAUSAIS, EFICÁCIA ACADÉMICA E ESTRATÉGIAS DE AUTO-JUSTIFICAÇÃO PARA O INSUCESSO

Diana Fernandes, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), dianaisabelfernandes@gmail.com

Maria Paula Paixão, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCEUC), mppaixao@fpce.uc.pt

Resumo: Tendo em consideração a perspectiva sócio-cognitiva que efectua a explicação do comportamento a partir das cognições do sujeito, especificamente as atribuições e crenças relativamente ao mesmo, as atribuições causais remetem, no contexto académico, para um processo de procura causal, através do qual os estudantes pretendem atribuir significado às suas vivências escolares com o intuito de, não somente explicitar, como compreender os seus resultados. Similarmente, os padrões adaptativos de aprendizagem tornam-se relevantes, sendo fundamentalmente estabelecidos pela orientação de objectivos dos alunos e pelas crenças, percepções escolares e estratégias, onde se inserem, quer as crenças de auto-eficácia, quer as estratégias de auto-justificação para o insucesso. Assim, com o objectivo de analisarmos o padrão de relações entre os conceitos anteriormente mencionados, recorreremos ao Questionário de Atribuições e Dimensões Causais, ao Questionário de Atribuições dos Resultados Escolares e à Escala dos Padrões Adaptativos de Aprendizagem – Versão Portuguesa da PALS, concluindo que existem relações estatisticamente significativas entre as variáveis em análise, sendo esta a questão e o objectivo principal a que este trabalho pretendeu responder e alcançar. Neste sentido, verificámos que quanto maior a eficácia académica e a controlabilidade que os alunos conferem às atribuições, menor o recurso às estratégias de auto-justificação para o insucesso, sendo que os estudantes que tendem a fazer atribuições internas relativamente aos resultados apresentam, igualmente, atribuições menos estáveis.

Introdução

O desenvolvimento do adolescente, que inclui as respectivas concepções pessoais de capacidade e de realização sobre o seu (in)sucesso escolar, os padrões adaptativos de aprendizagem e o correspondente nível de realização académico, é uma natural e emergente preocupação dos pais, educadores e psicólogos da sociedade actual.

Neste seguimento, o principal constructo abordado são as atribuições causais, que consistem nas inferências que os sujeitos executam sobre as razões que influenciam os resultados da sua realização, as quais, no contexto académico, remetem para um processo de

procura causal, através do qual os estudantes pretendem atribuir significado às suas vivências escolares com o intuito de compreender os resultados por si obtidos.

Similarmente, os padrões adaptativos de aprendizagem tornam-se relevantes, sendo fundamentalmente estabelecidos pelo tipo de objectivos de realização dos alunos, bem como pelas crenças, percepções escolares e estratégias, onde se inserem, quer as crenças de auto-eficácia (expectativas que o indivíduo apresenta acerca da sua competência para efectuar uma determinada tarefa em contextos específicos e bem delimitados), quer as estratégias de auto-justificação para o insucesso (estratégias utilizadas pelos sujeitos para desviar as percepções daqueles que os rodeiam e deles próprios da ausência/insuficiência evidenciada de aptidões ou da ocorrência de baixos desempenhos académicos, possibilitando-lhes a conservação de avaliações de si positivas). Deste modo, o objectivo deste trabalho é verificar a possível existência de relações entre as concepções pessoais de capacidade e de realização de um indivíduo, os seus padrões adaptativos de aprendizagem (e.g., eficácia académica e estratégias de auto-justificação para o insucesso), a percepção do mesmo acerca do seu (in)sucesso escolar e o seu nível de realização académico.

Atribuições Causais

Com base no ponto de vista de Schunk (1989, cit. in Machado, 2007), a perspectiva sócio-cognitiva valoriza a explicação do comportamento a partir das cognições do sujeito, especificamente as atribuições e crenças do mesmo.

Assim, no que concerne às atribuições causais, Weiner (1974, 1985, 2000, 2001, cit. in Miranda, Almeida, Veiga, Ferreira, & Soares, 2008) construiu uma teoria atribucional, fundada no postulado de que são as percepções pessoais dos indivíduos acerca das situações que os rodeiam que direccionam a sua conduta (Faria & Fontaine, 1993; Faria, 1999, cit. in

Miranda et al., 2008; Barca, Rioboo, Malmierca, Blanco, Fraga, & Ramos, 2007, cit. in Miranda et al., 2008) e que tem origens, não só na Teoria da Atribuição de Heider (Weiner, 1988, cit. in Miranda et al., 2008; Barros, Barros, & Neto, 1993; Matos & Serra, 1992), bem como no modelo para a realização do tipo expectativa *versus* valor de Atkinson (Faria, 1999, cit. in Miranda et al., 2008; Fontaine & Faria, 1989).

Neste seguimento, Benesh e Weiner (1982, cit. in Miranda et al., 2008) e Weiner (2000, 2001, cit. in Miranda et al., 2008) advogam que “(...) o sujeito não age exclusivamente para obter o prazer decorrente do sucesso ou para evitar a vergonha no caso de fracasso, mas age em função da interpretação cognitiva das causas e dos acontecimentos” (p. 2).

Ainda segundo Weiner (1985, 1986, 1988, 2000, 2001, cit. in Miranda et al., 2008), as causas dos resultados alcançados são encaradas como os constructos principais da sua teoria atribucional, pretendendo os estudantes alcançar respostas a determinadas questões que surgem no âmbito escolar (e.g., Porque falhei neste exame?) e são percebidas pelos indivíduos como as responsáveis dos seus resultados, auxiliando na interpretação do sucedido e influenciando acontecimentos futuros em contextos semelhantes, isto é, as causas “(...) condicionam as consequências psicológicas (afectivas e cognitivas) e o próprio rendimento” (p. 2), designadamente a escolha de uma determinada tarefa, a sua intensidade, o esforço dispendido e a persistência na mesma.

Linnenbrink e Pintrinch (2002, cit. in Paixão, 2004) afirmam que “quando um desempenho ou realização pessoal alcança um determinado resultado, sobretudo quando esse resultado é um fracasso subjectivamente percebido enquanto tal, os sujeitos analisam a situação de modo a perceberem ou interpretarem as causas que levaram a esse resultado” (p. 406), as quais assumem duas perspectivas: pessoal ou contextual.

Neste sentido, de acordo com Bar-Tal (1978), citado por Faria (1998, cit. in Pina Neves & Faria, 2008) as inferências que os indivíduos efectuam sobre as razões que influenciam os resultados da sua realização denominam-se de atribuições causais, as quais, no contexto académico, remetem para um processo de procura causal, onde os estudantes pretendem atribuir significado às suas vivências escolares com o intuito de, não só explicitar, bem como entender, os seus resultados escolares (Pina Neves & Faria, 2007). Por outro lado, as dimensões causais são consideradas “(...) categorias em função das quais os sujeitos podem classificar as causas que atribuem à sua realização, espelhando as concepções pessoais que sobre estas têm” (Pina Neves & Faria, 2008, p. 48), subdividindo-se, de acordo com Weiner (1979, 1985, 1992, 2000, cit. in Pina Neves & Faria, 2008), em:

- *Locus* de causalidade que se reporta à localização da causa no que diz respeito ao êxito ou fracasso escolar, a qual pode ser interna (e.g., esforço) ou externa (e.g., dificuldade da tarefa; Pocinho, Almeida, Ramos, Correia, Rodrigues, & Correia, 2007), influenciando, não só o auto-conceito e a auto-estima, bem como reacções afectivas (Martini & Boruchovitch, 2001, 2004, cit. in Martini & Prette, 2005; Mercado, García, Fernández, & Gómez, 1994, cit. in Martini & Prette, 2005), nomeadamente para com o respectivo desempenho (Meyer, 1980). Faria (2000) refere, ainda, que a presente dimensão causal parece ser a primeira a surgir, uma vez que “(...) tal como os teóricos do desenvolvimento postulam, as crianças aprendem muito cedo a distinguir o “eu” do “não eu”, ou o *self* dos outros, no contexto social” (p. 30);

- Estabilidade que se associa à temporalidade das causas (Pocinho et al., 2007) e, tendo por base a Teoria do *Locus* de Controlo de Rotter, Weiner (1986, cit. in Machado, 2007), através da sua perspectiva atribucional, assume que a estabilidade, além da externalidade e internalidade, é uma dimensão causal que é afectada pelo estado de humor do

indivíduo. Realçamos, ainda, que a supracitada perspectiva “(...) é a mais aplicada ao domínio da realização escolar” (Pina Neves & Faria, 2008, p. 47), influenciando as expectativas de êxito ou insucesso escolar futuro (Martini & Boruchovitch, 2001, 2004, cit. in Martini & Prette, 2005; Mercado et al., 1994, cit. in Martini & Prette, 2005; Meyer, 1980), as quais, conseqüentemente, vão ter um impacto sobre os desempenhos subsequentes (Coelho, 2004). Deste modo, as mesmas são consideradas estáveis, permanecendo, assim, relativamente constantes ao longo do tempo (e.g., capacidade) ou instáveis, surgindo alterações ao longo do tempo (e.g., sorte) (Barros, 1997); e,

- Controlabilidade, existindo a dicotomia entre causas controláveis e incontroláveis, sendo que nas primeiras as mesmas se encontram sob o controlo do indivíduo (e.g., esforço), enquanto que nas segundas estão fora desse controlo (e.g., dificuldade da tarefa) (Barros, 1997), exercendo uma diversidade de efeitos nas emoções, motivação e expectativas (Martini & Boruchovitch, 2001, 2004, cit. in Martini & Prette, 2005; Mercado et al., 1994, cit. in Martini & Prette, 2005).

Todavia, podem existir variações de sujeito para sujeito no que toca à localização de uma determinada causa ao longo das dimensões causais (Santos, 1989; Soric, 2009), sendo estas passíveis de uma interpretação subjectiva (Meyer, 1980). Segundo Whitley e Frieze (1985), as atribuições causais são variáveis latentes, uma vez que são estados mentais ou eventos que não são observáveis, mas que se presume que existem, tendo em conta que os seus efeitos são perceptíveis.

Parafraseando um conjunto de autores (e.g., Barros-Oliveira, 1997 a, b, cit. in Pocinho et al., 2007; Valle, Núñez, Rodrigues, & González-Pumariega, 2002, cit. in Pocinho et al., 2007), as atribuições causais em contexto académico acabam por recair, maioritariamente, em três tipos: capacidade (descrita como interna, estável e incontrolável), esforço (qualificado

como interno, instável e controlável) e sorte (categorizada como externa, instável e incontrolável).

Quadro 1: Classificação das Causas de acordo com as Dimensões Causais (Adaptado de Weiner, 1979, cit. in Pina Neves & Faria, 2003, p. 285)

Locus de Causalidade					
		Interno		Externo	
Controlabilidade	Estabilidade	Estável	Instável	Estável	Instável
	Incontrolável	Capacidade	Humor	Dificuldade da Tarefa	Sorte
Controlável		Esforço Típico	Esforço Imediato	Professor	Ajuda Inesperada dos Outros

Padrões Adaptativos de Aprendizagem

Os padrões adaptativos de aprendizagem são fundamentalmente estabelecidos pelo tipo de objectivos de realização dos alunos, os quais se direccionam, quer para a mestria, quer para o resultado, sendo influenciados pelas crenças, percepções escolares e estratégias, onde constam as crenças de auto-eficácia e as estratégias de auto-justificação para o insucesso (Midgley, Maehr, Hruda, Anderman, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser, & Urdan, 2000, cit. in Santos, 2008), constructos que serão explicitados posteriormente. É tido em linha de conta que os mesmos são encarados como mediadores principais da motivação e exercem influência sobre as alterações das realizações escolares, a qualidade dos processos de auto-regulação cognitiva usados pelos alunos, mas também os seus objectivos e expectativas de desempenhos futuros (Alderman, 2004; Covington, 2000, cit. in Santos, 2008).

Existem algumas evidências na literatura (e.g., Figueira, 2007, cit. in Santos, 2008; Linnenbrink & Pintrich, 2002, cit. in Santos, 2008) no que toca à presença de uma relação

entre os padrões adaptativos de aprendizagem e o rendimento escolar. Neste seguimento, não só os padrões referidos anteriormente, bem como a componente atitudinal da conduta, demonstram ser dimensões importantes para o nível de realização académica (Santos, 2008).

Auto-Eficácia Académica

Parafraseando Bandura (1993, cit. in Machado, 2007), as crenças de auto-eficácia, constructo unidimensional (Barros, 1997) e enquadrado na Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1977, cit. in Pina Neves & Faria, 2003), baseiam-se na forma como as crenças que o sujeito possui acerca da aptidão de controlar, não só o seu funcionamento, bem como as situações que o atingem, influenciam, através de processos afectivos, cognitivos, motivacionais e de selecção, as suas condutas, sentimentos e níveis de motivação (Bandura, 1995, cit. in Faria & Simões, 2002). O supracitado autor (1997, cit. in Paixão, 2004) acrescenta, ainda, que se trata de expectativas acerca da competência para executar uma determinada tarefa em contextos específicos e bem delimitados, identificando duas componentes diferentes, designadamente: a expectativa de eficácia pessoal e a expectativa de resultado. Quanto à primeira, existe a convicção de que se é capaz de realizar a conduta apropriada para conseguir o resultado pretendido, enquanto que a segunda se refere à certeza de que um resultado advém de um certo comportamento (Bandura, 1977, cit. in Pina Neves & Faria, 2003).

De acordo com Schunk (1991), citado por Jr. (2006, cit. in Santos, 2008; Bandura, 1997, cit. in Chemers, Hu, & Garcia, 2001), a auto-eficácia académica, mais especificamente, diz respeito à confiança do sujeito nas suas próprias aptidões para ter êxito nas tarefas académicas a um determinado nível, ou seja, refere-se ao “(...) conjunto de crenças e de expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar actividades e tarefas, para concretizar objectivos e para alcançar resultados, no domínio particular da realização escolar”

(Pina Neves & Faria, 2004, cit. in Pina Neves & Faria, 2006, p. 46). Ainda no que concerne à definição do constructo, Bandura (s.d., cit. in Santos, 2008) refere que as apreciações realizadas pelos estudantes sobre as suas aptidões são um forte preditor do processo de aprendizagem, as quais podem encontrar-se pouco associadas às competências que de facto o indivíduo apresenta (Alderman, 2004).

Com base na opinião de Paixão (2004), “as crenças de auto-eficácia são mediadoras do comportamento através de três tipos de indicadores: comportamento de aproximação vs de evitamento, nível de realização dos comportamentos no domínio considerado e persistência face a obstáculos ou experiências desconfirmatórias” (p. 393).

Segundo Pintrich e Schunk (1996, cit. in Santos, 2008) os alunos que apresentam uma baixa auto-eficácia tendem a admitir que são piores do que na realidade são, demonstrando, não só maior depressão e *stress*, bem como uma perspectiva circunscrita de resolução de problemas. São, ainda, mais propensos a acreditar que os outros vão pensar que a sua necessidade de ajuda indica falta de capacidades (Ryan, Gheen, & Midgley, 1998).

Através da pesquisa de Campbell e Hackett (s.d.), citados por Lindley (2006, cit. in Santos, 2008), verificamos que a auto-eficácia dos indivíduos de género feminino é significativamente afectada, quer pelo êxito, quer pelo insucesso escolar, quando comparados com os sujeitos de género masculino. No entanto, Sá (2007, cit. in Santos, 2008) constata que os alunos apresentam uma maior auto-eficácia do que as alunas, visto que manifestam orientações motivacionais mais independentes.

Mencionamos, também, que uma elevada auto-eficácia leva a que o aluno permaneça na actividade, existindo uma baixa probabilidade de ficar imobilizado com dúvidas sobre as suas aptidões, mesmo quando surgem obstáculos e se depara com insucessos na execução de tarefas importantes (Alderman, 2004; Betz & Hackett, 1983, cit. in Chemers et al., 2001;

Krampen, 1988, cit. in Chemers et al., 2001; Salomon, 1984, cit. in Bong, 1997; Schunk, 1983, cit. in Bong, 1997). Ainda neste seguimento, Bong (2008, cit. in Santos, 2008) afirma que os sujeitos que exibem uma alta auto-eficácia tendem a ser resistentes nas crenças acerca das suas competências, demonstrando uma elevada motivação intrínseca e encontrando-se dispostos a realizar tarefas desafiadoras (Bandura & Schunk, 1981, cit. in Bong, 1997). Do ponto de vista de Bandura (1993, cit. in Machado, 2007), a auto-eficácia de um sujeito quando é elevada influencia as suas atribuições causais, uma vez que o insucesso tende a ser percebido como resultante da falta de esforço, dos objectivos presentes e das expectativas formadas. Segundo Faria e Simões (2002), quanto maior o esforço, perseverança e resiliência face a dificuldades evidenciados por um indivíduo, maior será o seu sentido de auto-eficácia.

Estratégias de Auto-Justificação para o Insucesso

À luz de uma variedade de estudos (e.g., Alderman, 2004; Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004) a auto-justificação para o insucesso escolar é mais evidente na adolescência (Alderman, 2004) e baseia-se nas “(...) estratégias motivacionais e comportamentais utilizadas pelos estudantes para desviar as percepções dos outros e deles próprios da perda de capacidade demonstrada ou da ocorrência de baixos desempenhos, permitindo-lhes manter avaliações de si positivas e evitar a desconfirmação das suas auto-concepções como incompetente” (cit. in Santos, 2008, p. 40). Neste sentido e de uma forma similar, os sujeitos que atribuem o seu êxito ou o seu fracasso académico a factores externos e menos controláveis (e.g., sorte), apresentam a mesma possibilidade de obter uma alta auto-justificação para o insucesso (Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004). Salientamos, ainda, que as supracitadas estratégias se implementam aquando da descrença do indivíduo nas suas competências e, ocasionalmente, são encaradas como inconscientes (Warner & Moore, 2004).

É também tido em linha de conta que, segundo Covington (1992, cit. in Alderman,

2004), os alunos poderão utilizar a desculpabilização com o intuito de prevenir uma possível falha. Assim, constatamos que o recurso a explicitações de baixo esforço é o modo mais usual para impedir as percepções de uma capacidade reduzida. Nesta mesma linha de reflexão, verificamos que a colocação de objectivos acessíveis promove o êxito nas actividades executadas, enquanto que o delineamento de metas complexas possibilita o não envolvimento e a desculpabilização por parte do sujeito perante o seu fracasso académico.

No que toca à variável género, os resultados das investigações realizadas não são muito consistentes. Deste modo, nas investigações de Midgley e Urdan (2001) e Thompson (2004) não existem diferenças significativas entre a auto-justificação para o insucesso na variável anteriormente referida. Todavia, noutros estudos (e.g., Warner & Moore, 2004), as raparigas manifestam um número mais elevado de estratégias de auto-justificação para o insucesso quando se verifica que as mesmas são menos eficazes. Em contraponto, Santos (2008) constata que os indivíduos de género feminino recorrem menos à utilização das supracitadas estratégias comparativamente aos de género masculino. Ainda neste seguimento, existem alguns estudos (e.g., Kimble & Hirt, 2005) que referem que os rapazes propendem para condutas de auto-justificação para o insucesso devido ao seu auto-centramento.

Se considerarmos a investigação realizada por Santos (2008), averiguamos que o nível de realização académica se encontra negativamente associado com as estratégias de auto-justificação para o insucesso, visto que a utilização exagerada das mesmas constitui um bom preditor de um menor desempenho escolar. Neste sentido, torna-se de extrema importância realçar que o evitamento do insucesso poderá levar a condutas consideradas inadaptativas, designadamente a adopção de um número elevado de estratégias de auto-justificação para o insucesso, originando, conseqüentemente, sentimentos negativos no que diz respeito ao processo de aprendizagem.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Quadro 2: Relação entre as Concepções Pessoais de Capacidade e de Realização e os Padrões Adaptativos de Aprendizagem

		Eficácia Académica	Auto-Justificação para o Insucesso	Dimensão Internalidade	Dimensão Estabilidade	Dimensão Controlabilidade
Eficácia Académica	Correlação de Pearson	1	-.257**	.133**	-.072	.242**
	Significância		.000	.005	.131	.000
	N	447	447	447	447	447
Auto-Justificação para o Insucesso	Correlação de Pearson	-.257**	1	-.053	.011	-.135**
	Significância	.000		.260	.816	.004
	N	447	447	447	447	447
Dimensão Internalidade	Correlação de Pearson	.133**	-.053	1	-.162**	.181**
	Significância	.005	.260		.001	.000
	N	447	447	447	447	447
Dimensão Estabilidade	Correlação de Pearson	-.072	.011	-.162**	1	.103*
	Significância	.131	.816	.001		.030
	N	447	447	447	447	447
Dimensão Controlabilidade	Correlação de Pearson	.242**	-.135**	.181**	.103*	1
	Significância	.000	.004	.000	.030	
	N	447	447	447	447	447

Numa primeira instância e tendo em consideração a hipótese “existem relações significativas entre as concepções pessoais de capacidade e de realização e os padrões adaptativos de aprendizagem dos alunos”, conferimos, através da observação do Quadro 2, que as correlações são, de uma forma geral, fracas, mesmo quando alcançam o limiar de significância estatística.

Assim, constatámos que existem relações significativas, sob o ponto de vista estatístico, entre as variáveis psicológicas em análise, sendo esta a questão e o objectivo principal a que a presente investigação pretendeu responder e alcançar, especificamente entre a eficácia académica, não só com as estratégias de auto-justificação para o insucesso ($p = -.257$ e $p\text{-valor} = .000$), bem como com a internalidade ($p = .133$ e $p\text{-valor} = .005$) e controlabilidade

($\rho=.242$ e $p\text{-valor}=.000$) e as estratégias de auto-justificação para o insucesso com a controlabilidade ($\rho=-.135$ e $p\text{-valor}=.004$), o que nos leva à validação da supracitada hipótese. Observamos, ainda, que todas as correlações enunciadas são fracas, sendo que as da eficácia académica com as estratégias de auto-justificação para o insucesso e estas com a controlabilidade são também consideradas inversas, uma vez que à medida que uma variável aumenta, a outra diminui e vice-versa (e.g., quanto maior a eficácia académica, menor o recurso às estratégias de auto-justificação para o insucesso).

Verificámos, igualmente, que a dimensão internalidade se encontra significativamente correlacionada com a estabilidade ($\rho=-.162$ e $p\text{-valor}=.001$, sendo uma correlação fraca e inversa) e com a controlabilidade ($\rho=.181$ e $p\text{-valor}=.000$; a qual apresenta uma fraca correlação).

Deste modo, tendo em conta os resultados alcançados verifica-se que estes apresentam uma tendência mista relativamente ao quadro conceptual que serviu de suporte à hipótese colocada. Enquanto que para Pintrich e Schunk (1996, cit. in Santos, 2008) os alunos que apresentam uma baixa auto-eficácia, não somente tendem a admitir que são piores do que na realidade são, mas também demonstram uma perspectiva circunscrita de resolução de problemas, o que poderá acarretar uma menor utilização das estratégias de auto-justificação para o insucesso. Todavia, outros estudos (e.g., Alderman, 2004; Betz & Hackett, 1983, cit. in Chemers et al., 2001; Krampen, 1988, cit. in Chemers et al., 2001; Salomon, 1984, cit. in Bong, 1997; Schunk, 1983, cit. in Bong, 1997) referem que uma elevada auto-eficácia leva a que o estudante permaneça na actividade, existindo uma baixa probabilidade de ficar imobilizado com dúvidas sobre as suas aptidões, mesmo quando surgem obstáculos e se depara com insucessos na execução de tarefas importantes. Ainda neste seguimento e segundo Faria e Simões (2002), quanto maior o esforço de um indivíduo, maior será o seu sentido de

auto-eficácia. Uma diversidade de autores (e.g., Thompson, 2004; Warner & Moore, 2004) evidencia, também, que os sujeitos que atribuem o seu êxito ou o seu fracasso académico a factores menos controláveis, apresentam a mesma possibilidade de obter uma alta auto-justificação para o insucesso, ocorrendo o mesmo às raparigas que demonstram ser menos eficazes.

Conclusão e Reflexão Final

Através do corrente trabalho, concluímos que existem relações estatisticamente significativas entre as concepções pessoais de capacidade e de realização e os padrões adaptativos de aprendizagem dos alunos, sendo esta a questão e o objectivo principal a que este estudo pretendeu responder e alcançar, conforme mencionado anteriormente. Assim, verificámos que quanto maior a eficácia académica e a controlabilidade que os alunos conferem às atribuições, menor o recurso às estratégias de auto-justificação para o insucesso, sendo que os estudantes que tendem a fazer atribuições internas relativamente aos resultados que obtêm são, igualmente, menos estáveis.

Tendo em consideração os resultados obtidos, ou seja, visto que se encontraram relações significativas, sob o ponto de vista estatístico, entre as atribuições causais e os padrões adaptativos de aprendizagem dos estudantes, designadamente eficácia académica e estratégias de auto-justificação para o insucesso, e no que concerne às implicações teórico-práticas, considerámos que ambos os constructos poderão contribuir para a prevenção e/ou compreensão do (in)sucesso escolar. Neste seguimento, poderão ser trabalhadas, quer as expectativas que o aluno apresenta acerca da sua competência para efectuar uma determinada tarefa, quer as estratégias que o mesmo utiliza para desviar as percepções daqueles que o rodeiam e dele próprio da ausência/insuficiência evidenciada de aptidões ou da ocorrência de

baixos desempenhos académicos, com o intuito de o estudante não desinvestir das suas aprendizagens.

Referências

- Alderman, M.K. (2004). *Motivation for Achievement - Possibilities for Teaching and Learning* (2ª ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Barros, A.M. (1997). Atribuições Causais e Expectativas de Controlo: Estudo com Alunos do 7.º e 9.º Ano na Matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (1), 25-47.
- 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.
- Bong, M. (1997). Generality of Academic Self-Efficacy Judgments: Evidence of Hierarchical Relations. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), pp. 696-709.
- Chemers, M.M., Hu, L., & Garcia, B.F. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Education Psychology*, 93 (1), pp. 55-64.
- Coelho, V.A. (2004). *Estilo Atribucional e sua Relação com a Auto-Estima: Um Estudo com Atletas de Élite Portugueses e Eslovenos*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho, Braga.
- Faria, L. (2000). Aspectos Desenvolvimentais das Atribuições e Dimensões Causais: Estudos no Contexto Português. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 9 (1), 23-39.
- Faria, L., & Fontaine, A.M. (1993). Atribuições para o Sucesso Escolar na Adolescência: Avaliação em Contexto Natural. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 67-77.
- Faria, L., & Simões, L. (2002). Auto-Eficácia em Contexto Educativo. *Psychologica*, 31, 177-196.
- Fontaine, A.M., & Faria, L. (1989). Teorias Pessoais do Sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- 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.
- Machado, M. (2007). *Família e Insucesso Escolar*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Martini, M.L., & Prette, Z.A. (2005). Atribuições de Causalidade e Afetividade de Alunos de Alto e Baixo Desempenho Acadêmico em Situações de Sucesso e de Fracasso Escolar. *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (3), 355-368.
- Matos, A.P., & Serra, A.V. (1992). Características da Personalidade e Atribuições Causais. *Psychologica*, 7, 11-20.
- Meyer, J.P. (1980). Causal Attribution for Success and Failure: A Multivariate Investigation of Dimensionality, Formation, and Consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38 (5), pp. 704-718.
- Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic Self-Handicapping and Achievement Goals: A Further Examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Miranda, L., Almeida, L., 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. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Formas e Contextos"* (pp. 1035-1045). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Paixão, M.P. (2004). A Avaliação dos Factores e Processos Motivacionais na Orientação Vocacional. In L.M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 377-415). Coimbra: Quarteto Editora.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2003). Concepções Pessoais de Competência e Realização Escolar: Apresentação de um Modelo Integrador. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 8 (10), 283-294.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2006). Construção, Adaptação e Validação da *Escala de Auto-Eficácia Académica* (EAEA). *Psicologia*, XX (2), 45-68.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2007). Auto-Eficácia Académica e Atribuições Causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 4 (XXV), 635-652.
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2008). Atribuições e Dimensões Causais: Reformulação, Adaptação e Validação de um Questionário. *Psychologica*, 48, 47-75.
- Pocinho, M., Almeida, L., Ramos, M., Correia, V., Rodrigues, P., & Correia, A. (2007). Atribuições Causais para o Bom e Fraco Desempenho Escolar: Estudo com Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI (2), 343-355.
- Ryan, A.M., Gheen, M.H., & Midgley, C. (1998). Why Do Some Students Avoid Asking for Help? An Examination of the Interplay Among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social-Emotional Role, and the Classroom Goal Structure. *Journal of Educational Psychology*, 90 (3), pp. 528-535.
- Santos, C.A. (2008). *Estudo da Relação do Nível de Realização Académica com os Padrões Adaptativos de Aprendizagem, a Esperança e as Atitudes de Carreira em Alunos do 3.º Ciclo*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Santos, P.J. (1989). Classificação das Atribuições e Satisfação com os Resultados Escolares. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 39-45.
- Soric, I. (2009). Regulatory Styles, Causal Attributions and Academic Achievement. *School Psychology International*, 30 (4), 403-420.
- Thompson, T. (2004). Re-Examining the Effects of Noncontingent Success on Self-Handicapping Behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 239-260.
- Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, Excuses: Self-Handicapping in an Australian Adolescent Sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33 (4), pp. 271-281.
- Whitley, B.E., & Frieze, I.H. (1985). Children's Causal Attributions for Success and Failure in Achievement Settings: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77 (5), pp. 608-616.